

جامعـــــــــــــة اليرمــــــــــــوك
كليـــــــــــــة التربيـــــــــــــة
قــــسم الإدارة وأصـــــول التربيـــــة

تصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر ومعيقات تطبيقه في مدارس محافظة حقل بالمملكة العربية السعودية

The Perspective of Elementary School Teachers on the Continuous Evaluation and Obstacles Facing its Implementation at the Governorate of Haql in the KSA

إعداد

ماجد مصبح عقلا الشراري

إشـــــــراف

الدكتور محمد بني هاني

حقل التخصص– أصول تربية

الفصل الدراسي الثاني

2013

تصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر ومعيقات تطبيقه في مدارس محافظة حقل بالمملكة العربية السعودية

إعداد

ماجد مصبح الشراري

بكالوريوس لغة عربية، كلية المعلمين بالجوف، 2006

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص أصول التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

وافق عليها

محمد صالح بني هاني.......................................مشرفاً رئيساً

أستاذ مساعد في الإدارة التربوية، جامعة اليرموك

أحمد محمود رضوان...عضـواً

أستاذ مساعد في الإدارة التربوية، جامعة اليرموك

آمال رضا ملكاوي..عضـواً

أستاذ مساعد في المناهج وطرق التدريس، جامعة اليرموك

تاريخ مناقشة الرسالة

2013 /4 /25

الإهـــداء

إلى والداي الحبيبين اللذين علماني الصبر والصدق . . . . . براً ودعاءً

رحمهما الله وأسكنهما فسيح جنانه

إلى زوجتي الغالية التي تعبت من أجلي كثيراً وشاركتني أعباء هذا العمل

من بدايته إلى نهايته . . . . عرفاناً وامتناناً

إلى إخواني وأخواتي الذين كانوا عوناً لي على تحمل أعباء الحياة

ومنحوني كل الحب والتقدير والاحترام . . . . تقديراً واحتراماً

إلى جميع هؤلاء أهدي هذا العمل وأتمنى أن ينفعني الله وإياهـم به

الباحث

شكــر وتقديــر

الحمـد لله كمـا ينبغـي لجـلال وجهـه وعظـيم سـلطانه، والـشكر لـه علـى توفيقـه وامتنانـه، والصلاة والسلام على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم القائل "من لا يشكر الناس لا يشكر الله".

لا يسعني وقد أنهيت إعداد هذه الرسالة إلا أن أعترف لكل ذي فضل عليّ بفضله، فإن أهل الفضل والعطاء هم أهلٌ للشكر والثناء.

أتقدم بالشكر الجزيل لأستاذي الفاضل الدكتور محمد صالح بني هاني الذي منحني شرفاً عظيماً بالإشراف على هذه الرسالة، وعاش معي متاعبها، فقد قدم لي من وقته الثمين، وعلمه الغزير، وخبراته الغنية الشيء الكثير، مما أنار لي دروب البحث، وساعدني في التغلب على كثير من صعوباته، فله مني كل الشكر والثناء والتقدير والاحترام.

كما أتقدم بالشكر والعرفان لأعضاء لجنة المناقشة الدكتور أحمد محمود رضوان، والدكتورة آمال رضا ملكاوي اللذين تفضلا بقبول مناقشة هذه الرسالة، وتحملوا عناء قراءتها، وتقويمها، وأبديا ملحوظات قيمة ساهمت في إثراء هذه الرسالة.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

الباحث

قائمـة المحتويـات

قائمـة المحتويـات

الموضوع	الصفحة

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملحق	الصفحة

الملخص

الشراري، ماجد مصبح. تصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر ومعيقات تطبيقه في مدارس محافظة حقل بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك. (2013). (المشرف: د. محمد بني هاني).

هدفت هذه الدراسة الكشف عن تصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر في مدارس محافظة حقل في المملكة العربية السعودية ومعوقات تطبيقه. ولتحقيق أهداف الدراسة تمَّ إعداد استبانة مكونة من قسمين: الأول للكشف عن تصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر، مكون من (27) فقرة، والقسم الثاني: للكشف عن معوقات تطبيق التقويم المستمر، مكون من (33) فقرة. تكونت عينة الدراسة من (125) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية في محافظة حقل، تمَّ اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية.

أظهرت نتائج الدراسة أن تصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر في مدارس محافظة حقل كانت إيجابية على الأداة ككل، وعلى جميع الفقرات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر تعزى لاختلاف متغير التخصص، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر تُعزى لإختلاف متغير سنوات الخبرة لصالح فئة الخبرة (10) سنوات فأكثر، وأشارت النتائج إلى وجود معوقات تحُد من استخدام التقويم المستمر على الأداة ككل، وعلى جميع الفقرات، وبدرجة تقدير مرتفعة، باستثناء فقرتين جاءتا بدرجتي تقدير متوسطة ومنخفضة.

الكلمات المفتاحية: تصورات معلمي المرحلة الابتدائية، التقويم المستمر، المعيقات، محافظة حقل، المملكة العربية السعودية.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة

تُعد مرحلة التعليم الابتدائي القاعدة والبناء الأساسي في أي نظام تعليمي، كما أنها تُعد البداية الفعلية لتحقيق النمو الشامل المتزن والمتكامل لجميع جوانب شخصية الطالب، وبالتالي فإن مرحلة التعليم الابتدائي تمثل نافذة السُلم التعليمي وأساسه، فإن كانت القاعدة قوية وراسخة كان البناء قويًا وراسخاً، وهذا يشير إلى أن مرحلة التعليم الابتدائي، كلما كانت قائمة على قواعد وأسس علمية صحيحة، كانت النواتج والمخرجات المستقبلية إيجابية وقوية، والمتمثلة بمستوى تحصيل الطلبة ومقداره للمعلومات والمعارف والمهارات، وللوقوف على جودة هذه المخرجات لا بد لها من متابعة وتقويم للوقوف على الجوانب الإيجابية وتعزيزها، والجوانب السلبية ومعالجتها، والتي قد تكشف عنها تصورات من هم في الميدان التربوي، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال المتابعة والتقويم. وقد تعترض عملية التقويم هذه بعض المعيقات التي قد تحد من فاعليتها، وبالتالي لابد من الكشف عنها وفهمها ووضع الحلول المناسبة لها، بهدف تحقيق أفضل جودة لمخرجات العملية التعليمية. وتُعد المملكة العربية السعودية من الدول التي بادرت إلى تطبيق التقويم المستمر في مرحلة التعليم الابتدائي، ومازال هذا التطبيق في طور التنفيذ والتعديل والتطوير تبعاً للعديد من المتغيرات والمستجدات العلمية والتربوية.

وانطلاقاً من الجهود التي بذلتها وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، فقد سعت إلى الارتقاء بأساليب التقويم في التعليم وفق أدوات تتحقق فيها الشمولية والموضوعية والصدق والثبات بشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف المخطط لها بكفاءةً عالية، وبأقل جهد، وبالنظر إلى

المادة الخامسة من لائحة تقويم الطالب التي نصت على ضرورة استمرارية التقويم مع شموليته لكافة جوانب العملية التعليمية بحيث يكون معيار الحكم على مستوى الطالب في المرحلة الابتدائية مدى إتقانه للمهارات والمعارف الأساسية المحددة ضمن قوائم شاملة لمفردات المنهج، وذلك من خلال التقويم المستمر، بدلاً من أساليب التقويم السابقة التي تعتمد على إجراء اختبارات نصفية ونهائية ومنح الطالب درجات في ضوء هذه الاختبارات (وزارة التربية والتعليم السعودية، 2006).

وتتكون العملية التعليمية في مرحلة التعليم الابتدائي من سلسلة من العناصر المتفاعلة مع بعضها البعض، والتي تؤثر في مستوى تحصيل الطلبة، ويُعد التقويم من أكثر هذه العناصر تأثيرًا في منظومة العملية التعليمية. ومما لاشك فيه أن العملية التعليمية تسعى إلى معرفة ما حققته من أهداف، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال عملية التقويم، ولقد أصبح التقويم ضرورة من ضرورات الحياة في مختلف الأعمال والمجالات، التي تحتاج إلى متابعة وتقويم لمعالجة جوانب القصور في أدائها، وتعزيز جوانب القوة فيها، وهناك أهداف لكل أداء، ولابد من معرفة القائمين على هذا الأداء بهذه الأهداف لضمان حسن سير العمل، وضمان سلامة الوصول إلى الأهداف وتحقيقها، والكشف عن الصعوبات التي واجهت تحقيق هذه الأهداف، فتظهر المعوقات وتتدارك أسبابها، وتعالج وفق خطة مدروسة (منصور، 1995).

لقد شهدت أساليب التقويم في الكثير من الدول خلال السنوات الماضية تطوراً متسارعاً أدى إلى إحداث تغيرات واسعة في التصورات نحو مفهوم التقويم وممارساته، وشمل ذلك التحول من التقويم وفق نظام الاختبارات التقليدية التي واجهت الكثير من الانتقادات إلى أساليب التقويم المستمر. وهناك العديد من المبررات التي أدت إلى اهتمام التربويين بالتقويم المستمر، والتي

انطلقت من قناعتهم بأن التدريس الجيد يتطلب توفير بيانات بشكل متواصل حول تقدم الطلبة، أو حول الأسباب المتوقعة لضعف تحصيلهم الدراسي، للاستفادة منها لتقديم تغذية راجعة منتظمة لعمليات التدريس والتعلم، بالإضافة إلى التخوف من استخدام الاختبارات بشكل غير عادل مع الطلبة. ذلك أن نظام الاختبارات التقليدي الذي يستخدم في نهاية العام، أو نهاية الفصل الدراسي، أو حتى نهاية الوحدة الدراسية مرتبط بوقت محدد، ومحتوى معين، ويقيس أداء الطالب في فترة معينة، لذلك فإنه لا يقدم تمثيلاً صادقاً لمستوى تقدم الطلبة، ولا يعكس طبيعة تعلمهم (Nitko, 1995).

وبالنظر إلى مفهوم التقويم في دول الخليج العربي، فقد ارتبط بمفهوم الامتحانات، التي يتم من خلالها تحديد الطلبة الناجحين والراسبين، رغم ما تعانيه من المشكلات التي تتطلب حلولاً عاجلة، كي تسهم في تعزيز العملية التعليمية، والرفع من مستوى نوعيتها، كما أن الاختبارات التي تُطبق تعاني العديد من المشكلات والمعوقات الفنية والعملية، كما أن عدم توافر أدوات كافية للتقويم يُعد من أهم المعوقات التي تواجهها الأنظمة التربوية في دول الخليج (حسين،1991).

لقد ورد لفظ عائق في مجمع اللغة العربية (2004) بمعنى العوق: العائق، ومن لا يزال يعوق أمر عن أداء حاجة، وعاقه عن الشيء –عوقاً منعه منه وشغله عنه.

ويعرف جرجس (2005، ص. 360) العائق بأنه: "الحاجز أو المانع المادي أو المعنوي، أو النفسي، أو الاجتماعي الذي يقف حاجزاً بين المرء وبين طموحه، أو تحقيق حاجاته، أو تنفيذ أمر ما".

أما البشري (2008، ص. 13) فعرفته بأنه: "مجموعة العوامل والظروف المادية والنفسية والاجتماعية التي تحول دون المرء وتنفيذ أي مجال من مجالات حياته.

واستناداً إلى التعريفات السابقة يرى الباحث أن العائق هو ما يعيق تحقيق الهدف، سواءً كان هذا العائق مادياً أو معنوياً أو نفسياً.

وهناك العديد من المعوقات التي قد تحد من استخدام التقويم المستمر وتوظيفه خلال العملية التعليمية، وتبرز هذه المعوقات من خلال عدم الاهتمام والالتزام والمبادرة من بعض المعلمين في تطبيق التقويم المستمر خلال العملية التعليمية، بالإضافة إلى عدم الدراية الكافية بطريقة التقويم المستمر وحيثيات استخدامه، ومراحله، ومتطلباته، وكذلك عدم القناعة لدى بعض المعلمين باستخدامه، والتي قد تقف عائقاً أمام ممارسة وتطبيق التقويم المستمر أثناء العملية التعليمية (المطيري، 2009).

ويضيف حسين (1991) بعض المعوقات التي قد تحد من تطبيق التقويم المستمر بشكل صحيح وإيجابي، والمتمثلة بغياب التحديد الدقيق لأهداف التقويم المستمر واستخداماته في العملية التعليمية، وعدم وجود إستراتيجية، أو خطة محددة وواضحة للتنفيذ، وضعف الخبرة لدى القائمين على عملية التقويم المستمر من المعلمين والمشرفين التربويين، بالإضافة إلى عدم توافر الوقت الكافي، واكتظاظ الجدول الدراسي، وتزايد أعداد الطلبة في الفصول الدراسية، ووجود وقت محدد لإنهاء المنهج الدراسي، الأمر الذي قد يعيق تطبيق التقويم المستمر وتنفيذه أثناء العملية التعليمية.

ويذكر علام (1997) أن النظرة المحدودة لعملية تقويم الطلبة، واعتبارها مرادفة للاختبار بهدفها التقليدي تؤدي إلى الكثير من السلبيات التي ينعكس أثرها على سلوك الطلبة، وتوافقهم الدراسي، وكذلك على أداء المعلمين وممارساتهم مما يحيد بالعملية التربوية عن تحقيق الأهداف المرجوة. والتقويم المستمر حالة مثل بقية أنواع التقويم، له وقته، وأدواته، ووسائله التي تستخدم في تحقيق أغراضه، وتفعيل دوره في العملية التعليمية والتربوية.

ويشير حسين (1991) إلى أن استخدام الأدوات والأساليب المناسبة في التقويم يجعل منه أداة فعالة لتحقيق الأغراض التعليمية التربوية المختلفة التي من أجلها يستخدم التقويم، وأن عدم استخدام أدوات التقويم المناسبة، وعدم الدقة في بنائها يمكن أن يعيق عملية التقويم، فلا تؤدي دورها المطلوب في تطوير عملية التعليم. وتُعد عملية التقويم المستمر التي يقوم بها المعلم في بداية التعلم، وأثناء عملية التعلم، من أبرز العمليات التعليمية إن لم تكن أهمها (الزيود، 1998).

وبالنظر إلى الأدوات التي يمكن أن تستخدم في التقويم المستمر، فإنها تعتمد بشكل أساسي على الأسئلة التي يطرحها المعلم أثناء الحصة، والاختبارات القصيرة، والتمارين الصفية والواجبات المنزلية، وقوائم التقدير والشطب، وأي اختبارات يصممها المعلم، وبالنظر إلى مفهوم التقويم المستمر فإنه يتناسب مع مفهوم التقويم الحديث، ويتوافق مع المبادئ الأساسية لعملية التقويم، ويخدم المعلم في معرفة مستوى طلابه، ويفيد الطالب في زيادة تحصيله، وبث روح التنافس بينه وبين زملائه، وتستفيد منه المدرسة في تحقيق وظيفتها، بل ويمتد نفعه إلى صانعي القرار لاتخاذ القرارات السليمة لتحسين العملية التعليمية من خلال التغذية الراجعة التي يتم الحصول عليها من خلال عمليات التقويم المستمر (الحصيني، 2007).

ويوصي أنصار التقويم المستمر بضرورة استخدام أنواع مختلفة من أدوات التقويم البديل كسجل التقويم، والملاحظة، والمشاريع، وغيرها من الأدوات التي ليس لها فقط صفة الاستمرارية في التطبيق، ولكنها تتفادى أيضاً مشكلات التقويم التقليدي الذي يعد قاصراً عن قياس العمليات العقلية العليا كالتحليل والتركيب، وحل المشكلات في المواقف التعليمية الطبيعية للطلبة، وغالباً ما يركز على قياس عدد محدود من وظائف ومهارات المجال المعرفي كالتذكر والتعرف. غير أن ذلك لا يعني استبعاد طرق التقويم التقليدي، كما يدعو إلى ذلك أنصار التقويم البديل، فاستخدام أساليب

مختلفة للتقويم يمكن أن يفيد في تغطية كافة المواقف التعليمية للطلبة ويعطي تصوراً أكثر شمولية لتحصيلهم الدراسي (Nitko & Brookhart, 2007).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لقد أثارت لجنة الشؤون التعليمية بمجلس الشورى في المملكة العربية السعودية في لقائها مع مسؤولي وزارة التربية والتعليم موضوع التقويم المستمر ومدى القناعة في تطبيقه في المرحلة الابتدائية والتوسع في تطبيقه في المرحلة المتوسطة. حيث أكدت اللجنة ضعف مستوى التحصيل الدراسي نتيجة لعدم التطبيق الدقيق للتقويم المستمر في الصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية، كما تم التخطيط له. وحذرت اللجنة وزارة التربية من التوسع في تطبيق التقويم المستمر، وما قد يسببه من تدنٍ في مستوى التحصيل الدراسي، وضعف مخرجات التعليم العام وأكدت في ختام لقائها على أهمية عدم التوسع في تطبيق التقويم المستمر إلا بعد التأكد من توفر الإمكانات اللازمة لتطبيقه في ضوء ما تسفر عنه الدراسة التي كلفت بها وزارة التربية والتعليم "بيت خبرة" لدراسة الموضوع دراسة محايدة لتعديل إجراءات التطبيق وتطويرها وفق متطلبات المرحلة التعليمية، والنظر أيضاً في نتائج دراسة اللجنة العلمية التي تضم عدداً من الخبراء في مجال القياس والتقويم داخل الوزارة وخارجها لإعادة دراسة لائحة تقويم الطالب بما فيها التقويم المستمر ومدى إيجابياته وسلبياته، والأخذ في الاعتبار أن لدى أغلبية مسؤولي الوزارة قناعة كاملة في تطبيق التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية مع الاهتمام بالتطوير والدقة في آلياته ورفع كفاءة القائمين على تطبيقه (وزارة التربية والتعليم السعودية، 2005).

واستناداً إلى ما سبق وفي ضوء ملاحظات الباحث الميدانية الواقعية لممارسات المعلمين نحو تطبيق التقويم المستمر أثناء العملية التعليمية، بأن هذه الممارسات لم تلتزم بأهداف التقويم المستمر، وأُسسه، ولم يتم العمل بالكثير من مبادئه، كما أن هناك اتكالية مزدوجة لدى بعض

أولياء الأمور والطلاب، وعدم الاهتمام بالدراسة المنزلية والاستعداد الجاد للاختبارات الدورية والفصلية، وما أصبح ملحوظاً من خلل في الآليات والأساليب المتبعة لدى بعض المعلمين عند تطبيق التقويم المستمر داخل الفصل الدراسي، وهذا ينمّ عن وجود بعض المعوقات التي تحول دون التطبيق الفعال والإيجابي، إضافة إلى أن واقع البيئة المدرسية في كثير من المدارس الحكومية لا تتوافر فيه معايير وشروط التطبيق، كما لمس الباحث العديد من الآراء والمقترحات والتصورات من قبل المعلمين، التي تثار حول عملية التقويم المستمر وسلبياته وإيجابياته، وتوقيته وشروط تطبيقه، ومعوقات هذا التطبيق، وتردد العديد من المعلمين حول تطبيقه.

وبناءً على ذلك فإن مشكلة الدراسة تتحدد في التعرف على تصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر في مدارس محافظة حقل بالمملكة العربية السعودية وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما تصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر في مدارس محافظة حقل بالمملكة العربية السعودية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر في مدارس محافظة حقل في المملكة العربية السعودية تعزى لاختلاف متغيري التخصص أو سنوات الخبرة؟
- ما معوقات تطبيق التقويم المستمر في المدارس الابتدائية في محافظة حقل بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

- الكشف عن تصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر في مدارس محافظة حقل في المملكة العربية السعودية.
- الكشف عن الفروق في تصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر في مدارس محافظة حقل في المملكة العربية السعودية تبعاً لاختلاف متغيري التخصص أو سنوات الخبرة.
- التعرف على معوقات تطبيق التقويم المستمر في المدارس الابتدائية في محافظة حقل بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة من خلال الجوانب الآتية:

- تتماشى هذه الدراسة مع الاتجاهات الحديثة في العملية التربوية التي تنادي بضرورة تطوير التقويم لكي يسهم في تحسين العملية التعليمية، ولأن التقويم المستمر يتناسب مع مراحل تقدم الطلبة نحو الأهداف النهائية، فضلاً عن أنه يكشف عن مستوى التعلم الذي وصل إليه الطلبة.

- قد تساعد نتائج هذه الدراسة القائمين على العملية التعليمية في وزارة التربية والتعليم في معرفة ما يجري في الميدان التربوي بصورة واضحة ومعرفة تصورات أفراد مجتمع الدراسة حول واقع التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية.

- تُعد هذه الدراسة ضمن الجهود العلمية المبذولة في مراجعة عملية التقويم المستمر وتطورها في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، بالإضافة إلى الكشف عن معوقات تطبيقه من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية.

- يمكن أن تساعد هذه الدراسة معلمي المرحلة الابتدائية في معرفة كيفية تنويع أساليبهم التقويمية عند تنفيذهم لعملية التقويم المستمر، ومعوقات تطبيقه والعمل على تجاوزها.

- ارتباط الدراسة بالمرحلة الابتدائية التي تُعد من أهم مراحل التعليم، والتي تبنى عليها المراحل الدراسية اللاحقة.

- الكشف عن معوقات تطبيق التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية، من الواقع الفعلي الميداني، ومن وجهة نظر المعلمين الذين هم على اتصال مباشر بالميدان التربوي وحيثياته.

- ندرة الدراسات التي حاولت تناول تصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر ومعوقات تطبيقه في مدارس المرحلة الابتدائية.

التعريفات الاصطلاحية والاجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

تصورات المعلمين للتقويم المستمر: يقصد بها في هذه الدراسة مجموعة الآراء والمقترحات والأفكار ووجهات النظر التي يبديها المعلمين نحو تطبيق التقويم المستمر. وتقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على استبانة التصورات نحو التقويم المستمر المستخدمة في هذه الدراسة.

التقويم: هو عملية منظمة مقصودة تقوم على أساس علمي تهدف إلى جمع المعلومات، وتنظيمها، وتحليلها للوصول إلى نتائج، ومن ثم اتخاذ قرار من بين عدة بدائل؛ أي أنه عملية تشخيصية علاجية هدفها إعطاء وزن نسبي، أو حكم، وقد يكون هذا الحكم كيفياً، أو كمياً (الشهري،2005، ص. 31).

التقويم المستمر: هي العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم قبل وأثناء وبعد عملية التعلم، وهو يبدأ مع بداية التعلم ويرافقه أثناء الحصة الدراسية، وبعد المرور بالخبرة التعليمية التعلمية (الزيود، 1998، ص. 26).

المرحلة الابتدائية: هي القاعدة التي يرتكز عليها إعداد الناشئين للمراحل التعليمية التالية من حياتهم، وهي مرحلة عامة يتم من خلالها تزويدهم بالأساسيات التعليمية، والاتجاهات السليمة، والخبرات والمعلومات والمهارات (يحيى والمنوفي، 1998، ص. 39).

ويقصد بها في هذه الدراسة المرحلة الأولى من مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وتتكون من ست سنوات موزعة على حلقتين، وهي – الحلقة الأولى، ويطلق عليها الصفوف الأولية، وهي (الأول والثاني والثالث) والحلقة الثانية، ويطلق عليها الصفوف العليا، وهي (الرابع والخامس والسادس)، وتستهدف المرحلة الابتدائية الفئة العمرية من (6 سنوات إلى 12 سنة)، وينقل الطالب بعد إنهائها بنجاح إلى المرحلة التعليمية المتوسطة.

معيقات تطبيق التقويم المستمر: يقصد بها في هذه الدراسة مجموعة الصعوبات والعقبات التي تواجه المعلمين أثناء عملية تطبيق التقويم المستمر، والتي تحد من فاعلية تطبيقه. وتقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على استبانة معوقات تطبيق التقويم المستمر المستخدمة في هذه الدراسة.

حدود الدراسة

يتحدد تعميم نتائج الدراسة بالمحددات الآتية:

الحدود الموضوعية: لقد تم تحديد موضوع الدراسة في تصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر ومعوقات تطبيقه.

الحدود الزمانية: تم تحديد الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2012-2013 لإجراء التطبيق الميداني للدراسة.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على المدارس الابتدائية التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم في محافظة حقل في المملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على معلمي المرحلة الابتدائية (الذكور) في مدارس محافظة حقل في المملكة العربية السعودية.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل جزئين يتناول الجزء الأول الإطار النظري المتعلق بمفهوم التقويم المستمر، وأهدافه وفوائده، بالإضافة إلى خصائصه وأدواته، والأسس التي يستند إليها، والكفايات اللازمة لاستخدام التقويم المستمر. أما الجزء الثاني فيتناول عرضاً للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة التي استطاع الباحث التوصل إليها، وفيما يلي عرضاً لهذه الدراسات، وفقاً لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

أولاً: الأدب النظري

يشار إلى التقويم في اللغة: قوّم المعّوج أي عدله وأزال عوجه، وقوّم السلعة سعّرها وثمّنها، وتقاوموا في الحرب قام بعضهم لبعض، وقوموا الشيء فيما بينهم أي قدّروا ثمنه، وتقّوم الشيء أي تعدل واستوى أو تبينت قيمته، واستقام الشيء أي اعتدل واستوى، والتقويم: حساب الزمن بالسنين والشهور والأيام، وتقويم البلدان تعيين مواقعها، وبيان ظواهرها (مجمع اللغة العربية، 2004، ص. 768).

وبالنظر إلى المعنى الاصطلاحي للتقويم المستمر، فهناك العديد من التعريفات، التي تناولته، فقد عرفه عودة (2004: ص. 26) بأنه: "عملية منظمة ومستمرة لجمع المعلومات وتحليلها هدف تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف، وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها".

ويعرفه (الحليبلي وسالم، 1998، ص. 369) بأنه: "متابعة تقدم تعلم الطلاب أثناء التدريس، والاستفادة من هذه المتابعة في العلاج والإصلاح المبكر، وتوفير التغذية الراجعة للطلاب

وإمداد المعلم بمعلومات حول مستوى الطلاب، وفاعلية الطرق والأنشطة، والوسائل التي يستخدمها".

ويعرفه (أبو حطب وعثمان وصادق، 2003، ص. 5) بأنه: "عملية مستمرة للتحقق من مدى تحقيق الأهداف التربوية، والكشف عن الآثار التي تحدثها العوامل والظروف في تيسير الوصول إلى هذه الأهداف أو تعطيلها.

كما عرفه ويستن (Westin, 2005, p.25) بأنه: "المتابعة المستمرة لمدى تحقيق العملية التعليمية للأهداف الموضوعة لها في سياق معين، أو في السياق الذي تحدث فيه".

ويشير بيدو (Pido, 2005) إلى أن التقويم المستمر يرتكز بشكل أساسي على تقويم المعلم للطلبة بناءً على مؤشرات يضعها المعلم لمراقبة أداء طلبته داخل الغرفة الصفية كمكون أساسي من مكونات عمليات التعليم والتعلم. وبذلك ينظر إلى التقويم كعملية تعزز التعلم بالإضافة لكونه يقيس مخرجات التعلم بطرق أكثر مصداقية وفاعلية.

كما يُعرف التقويم المستمر بأنه: "دورات متعاقبة من التعليم والتقويم والمراجعة ومعادوه التعليم ثم التقويم حتى يتأكد المعلم من اكتساب جميع الطلاب للمهارات الأساسية المحددة لكل مادة" (لائحة تقويم الطالب، 2006، ص. 4).

واستناداً إلى ما تم تناوله من تعريفات للتقويم المستمر يمكن تعريفه بأنه: مجموعة من الممارسات التربوية التقويمية المستمرة المنتظمة التي تصاحب عملية التعلم والتعليم وتتداخل معها بشكل بنائي متزامن بهدف معرفة مدى ما تحقق من أهداف التعلم ونتاجاته، بالإضافة إلى الكشف عن جوانب القوة وتعزيزها، وجوانب الضعف وعلاجها.

مراحل التقويم المستمر

يُعدُّ التقويم المستمر حجر الزاوية في العملية التعليمية، حيث أصبح التقويم عنصراً أساسياً من عناصر المنهج التعليمي، وهو أحد مرتكزات تطوير التعليم، إذ أن نتائجه هي الأساس في أهداف المنهج التعليمي ومحتواه وطرائق التدريس. وبالنظر إلى عملية التقويم المستمر، فإنها تمر بثلاث مراحل رئيسة هي (أبو زينة وعبابنه، 2007):

أولاً: التقويم القبلي: يهدف هذا النوع من التقويم إلى قياس مدى تمكن الطلبة وإلمامهم بالمفاهيم والحقائق والمهارات والمبادئ والقوانين اللازمة للتعلم الجديد، الأمر الذي يعطي المعلم تصوراً مسبقاً عن قدرات الطلبة ومهاراتهم ومستوى تحصيلهم، مما يساعده في عملية التعلم اللاحقة، سواءً ما يرتبط منها باستخدام الوسائل والأساليب التدريسية، أو ما يرتبط بتحديد الأهداف التعليمية ومستوياتها.

ثانياً: التقويم أثناء عملية التعلم (التكويني أو التشكيلي): يهدف إلى متابعة المعلم المستمرة لطلابه أثناء عملية التعليم، والاطمئنان إلى أنهم يتقدمون نحو الأهداف المخطط لها، وتعديل مساراتهم، إذا كانوا يبتعدون عن هذه الأهداف، وقد يكون خلال الحصة الدراسية، أو بعد الانتهاء من وحدة دراسية ما. كما يهدف إلى تقويم الخبرات التعليمية التي يقدمها المعلم لطلابه والتعرف على مدى ملاءمتها للموقف التعليمي لتحقيق الأهداف المقصودة، بالإضافة إلى ما يستخدمه المعلم من طرق وأساليب ومدى ملاءمتها.

ثالثاً: التقويم البعدي (الختامي): ويهدف إلى تقويم العملية التعليمية، لهذا فهو يهدف إلى معرفة مقدار ما تحقق من الأهداف التعلمية والتربوية المنشودة التي تمَّ تدريسها، أو التي تمَّ تعلمها خلال الحصص الدراسية التراكمية، وقد يكون هذا التقويم في نهاية الفصل الدراسي، أو نهاية العام

الدراسي، أو في نهاية تدريس موضوع معين، أو وحدة دراسية، ومثال ذلك ما يقوم به المعلم من اختبار الشهر الأول، أو نصف الفصل، أو نهاية العام الدراسي.

أهداف التقويم المستمر وفوائده

هناك العديد من الأهداف والفوائد للتقويم المستمر، والتي تتداخل فيما بينها، وجميعها تهدف إلى تحقيق مصلحة الطالب الذي يُعد محور العملية التعليمية، ومن أبرز هذه الأهداف والفوائد كما أشار إليها حسين (1991) ما يلي:

- توفير تغذية راجعة منظمة ومستمرة لكل من المعلم والطالب.
- بيان مدى إتقان الطلبة لجزء من المقرر قبل الانتقال إلى الأجزاء الأخرى.
- الوقوف على مدى اكتساب المعلومات والمعارف ونموها لدى الطالب والعمل على زيادتها.
- تحديد جوانب الضعف لدى الطلاب لعلاجها وتلافيها، وتعزيز جوانب القوة.

ولتحقيق أهداف التقويم المستمر وتحقيق فوائده ضمن العملية التعليمية، لابد من توافر الأساليب المناسبة والمتنوعة للكشف عن مدى تحقق الأهداف ومتابعتها. وتتعدد أساليب التقويم المستمر سواءً داخل الغرفة الصفية أو خارجها، الأمر الذي يعزز أهمية استخدام التقويم المستمر في العملية التعليمية التعلمية.

أداوت التقويم المستمر

في ظلّ ظهور التقويم المستمر وخصائصه التي يتميز بها، فقد برزت العديد من الأدوات التي يتم استخدامها في عملية التقويم المستمر خلال المواقف التدريسية اليومية، وتهدف هذه الأدوات إلى تزويد المعلم والمتعلم بنتائج الأداء باستمرار، وذلك لتحسين العملية التعليمية، وبالتالي فإنها تستخدم للتعرف على جوانب القوة والضعف، للكشف عن مدى تحقق الأهداف،

والاستفادة من التغذية الراجعة في تعديل المسار نحو تحقيق هذه الأهداف، وتطوير عملية التعليم. ومن أبرز الأدوات التي تستخدم في التقويم المستمر بشكل عام سواءً بالمرحلة الابتدائية، أو غيرها من المراحل، كما أشير إليها في (الحليلي وسالم، 1998؛ سيد وسالم، 2004):

أولاً: الملاحظة: وتتم الملاحظة لأداء الطالب وسلوكه بطريقة مباشرة، أو غير مباشرة، ويفضل استخدام الملاحظة غير المباشرة حتى يستطيع المعلم جمع بيانات أكثر صدقًا دون أن يشعر به الطالب، وهذا يتطلب من المعلم الموضوعية والدقة في جمع البيانات، وإصدار الأحكام بعد جمع الملاحظات طوال فترة الدراسة. كما أن الملاحظة تتطلب الانتباه المقصود والموجه نحو سلوك فردي، أو جماعي معين بقصد متابعته ورصد تغيراته، ليتمكن المعلم من تحديد السلوك ووصفه وتحليله ومن ثم تقويمه.

ثانياً: الأسئلة والحوار والمناقشة: تُعد الأسئلة التي يطرحها المعلم، والحوار والمناقشة إحدى الوسائل التي يمكن للمعلم إتباعها لتقويم عملية التعلم، وخاصةً في بعض المواقف التعليمية التي تتطلب ذلك، الأمر الذي يعطي الطالب فرصة التعبير عن آرائه مما يسهم في الوصول إلى مستوى الطالب، وما اكتسبه من معارف ومعلومات، وهذا يساعد على توجيهه إلى المسار الصحيح، وتقديم المساعدة المناسبة.

ثالثاً: قوائم الشطب والتقدير: وهي عبارة عن قوائم مختارة من الجمل، أو الكلمات تشير إلى ما يتوقعه المعلم من سلوكات من الطالب (قدرات، مهارات، اتجاهات، معلومات، معارف)، يكون قد اكتسبها خلال عملية التعلم، وهذه القوائم تعطي تصوراً للمعلم عن مستوى الطالب وقدراته وإمكاناته .

رابعاً: مقاييس التقدير: تختلف مقاييس التقدير عن قوائم الشطب والتقدير في إصدار الأحكام، فمن خلال مقاييس التقدير يتم إصدار أحكام كمية عن الملاحظات؛ أي تقدير كمي يوصف

بدرجات معينة للسلوك المراد قياسه لدى الطالب، ومدى تحقق هذا السلوك، أو مدى تحقق الهدف لديه.

خامساً: السجلات القصصية: وهي عبارة عن وصف حول التغيرات التي حدثت خلال مراحل حياة الطالب الدراسية، وهذا الوصف وتسجيله يتطلب الموضوعية والصدق بهدف التوجيه والتقويم الدقيق، ومن الضروري انتقال هذه السجلات مع الطالب إلى المراحل الدراسية اللاحقة.

سادساً: التقارير: ويتم من خلالها كتابة تقارير حول أعمال الطالب وأدائه في ضوء معايير إما ذاتية أو خارجية، ويمكن أن تكون التقارير من الطالب نفسه أو من المعلم، وهذا ما يستخدم في المدارس الابتدائية، ويشار إليه بسجل الطالب أو ملف الانجاز، ويتضمن العديد من المعلومات حول مستوى الطالب في مختلف المجالات.

سابعاً: الاختبارات: وهي عبارة عن أدوات يتم بناؤها وإعدادها وتنظيمها في ضوء الأهداف التعليمية المخطط لها مسبقاً للوقوف على مدى تحقيق هذه الأهداف، ويمكن تصنيف الاختبارات تبعاً لطبيعة الأداء، أو شكل الفقرات، أو طريقة التصحيح، أو الجهة التي تُعد الاختبار، أو عدد الأفراد الذين يطبق عليهم الاختبار، أو تبعاً لمستوى أداء الطلاب، أو تبعاً لطبيعة السلوك المستهدف، أو المادة الدراسية.

خصائص التقويم المستمر

يتميز التقويم المستمر بالعديد من الخصائص التي تميزه عن غيره من أشكال التقويم الأخرى، والتي تبرز من خلال الجوانب الآتية (الشيخ، 2004؛ أبو حطب وعثمان وصادق، 2003):

أولاً: التتابع والاستمرار: وهذا يشير إلى أن التقويم المستمر لا يتوقف عند مرحلة زمنية معينة سواءً قبل الدرس، أو في أثنائه، أو بعد الانتهاء منه، فهو مستمر منذ بدء العام الدراسي لكل مرحلة دراسية وحتى نهايتها، وقد يتداخل ويستمر ما بين المراحل الدراسية الأخرى.

ثانياً: تحديد مواطن القوة والضعف والقصور لدى الطالب: إن من أبرز خصائص التقويم المستمر الكشف عن هذه الجوانب، وهذا يساعد المعلم في اتخاذ السُبل المناسبة والوسائل الكفيلة المعينة على إثراء مواطن القوة وزيادتها، والتغلب على مواطن الضعف وإزالتها من خلال وضع الخطط والإجراءات العلاجية المناسبة.

ثالثاً: تزويد المعلم بتغذية راجعة: يعمل التقويم المستمر في تكوين فكرة لدى المعلم عن طرق العرض وأساليبه، ومدى تحقيقها للأهداف داخل الحصة الدراسية، ومدى مناسبتها في التدريس، وهل تحتاج إلى تعديل أم لا، وهذا يشير إلى تقويم أداء المعلم الذاتي لما يقوم به من مهام وخطوات.

رابعاً: استخدام أدوات وأساليب خاصة متعددة: وهذا ما يميز التقويم المستمر عن باقي أشكال التقويم، فهو يستخدم الاختبارات، والتدريبات، والملاحظة سواءً المباشرة، أو غير المباشرة، والواجبات المنزلية، والحوار، والمناقشة، والأداء العملي، وملف إنجاز الطالب والتي يتطلب استخدامها بشكل متوازن حسب الموقف التعليمي، وحسب المهارات المطلوب تقويمها.

خامساً: الجمع بين العديد من أنواع التقويم: يُلاحظ أن التقويم المستمر يجمع بين التقويم التكويني الذي يقدم تغذية راجعة بشكل مستمر عما تحقق من أهداف، وبين التقويم التشخيصي الذي يحدد الصعوبات، أو مواطن الضعف لدى الطالب، والتقويم الختامي، ولكنه يختلف عنها بميزة التتابع والاستمرار، وعدم التقيد بمدة زمنية محددة للتطبيق.

سادساً: التكامل وعدم التجزئة: إن التقويم المستمر يعمل بشكل متكامل ومترابط، ولا يفصل شخصية الطالب وإمكاناته وقدراته بل ينظر للمتعلم نظرة شمولية تكاملية تحقق له الشعور بالثقة في نفسه، وتحمله شيئاً من المسؤولية عن تعلمه مما يجعله أكثر إيجابية، وتفاعل خلال العملية التعليمية.

سابعاً: الموثوقية بالنتائج والأحكام: وهذا يشير إلى دقة الأحكام التي تصدر على أداء المتعلم من سجلات المتابعة إلى سجلات التقويم والملاحظة، أو ملف الانجاز ذات المضامين العلاجية والإثرائية المتعددة والمتنوعة، تكون أكثر موضوعية ودقة نظراً لتعدد المصادر التي يتم الحصول على المعلومات منها.

ثامناً: مراعاته لطبيعة التطور المعرفي والتقني والمعلوماتي: وهذا يشير إلى أن التقويم المستمر يمتلك خاصية التوافق والتأقلم مع مختلف المستجدات العلمية، والتطورات المعرفية، بشكل يجعله قادراً على التوافق مع مختلف الظروف والمتغيرات.

مبادئ التقويم المستمر

هناك العديد من المبادئ العامة التي يستند إليها التقويم المستمر خلال ممارسته، ومن أبرز هذه المبادئ، كما أشار إليها المهيزع (2007) ما يلي:

- ممارسة عملية التقويم بشكل مستمر أثناء التعلم اليومي، والعمل على تحسين مستوى تعلم الطلبة بناءً على ما يتم اكتشافه من جوانب القوة والضعف لديهم .
- ارتباط عمليات التقويم بأهداف المادة، واختيار أدوات التقويم المناسبة لتقويم كل هدف.
- تقديم التغذية الراجعة الفورية والمستمرة لأداء وأعمال الطلبة ومشاركاتهم المتنوعة.
- تطوير قدرات الطلبة ومواهبهم في أي مادة دراسية من خلال أنشطة وتدريبات تساعدهم على الإبداع .

- تشجيع التقويم الذاتي، وتقويم الأقران، وذلك بإتاحة الفرصة للطالب لتقويم بعض أعماله بنفسه، والحكم على مستوى أدائه من خلال تحقيق أهداف المادة التعليمية، أو تقويمه لأعمال وأداء زملائه.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة عند استخدام أدوات التقويم المستمر المختلفة.
- إعطاء الطلبة أنشطة مناسبة ومتنوعة تلائم مستوياتهم، والحرص على منحهم تقديرات صادقة وموضوعية، يتم فيها مراعاة الضوابط المحددة ضمن ثوابت معيارية للتقويم المستمر.
- تفعيل دور الأسرة في عملية التوجيه والمتابعة، وإشراكهم في تنفيذ البرامج الإثرائية والعلاجية المقترحة، وتزويدهم بمعلومات دقيقة عن مدى تقدم أبنائهم، وعن الصعوبات التي يواجهونها خلال العملية التعليمية.

أُسس التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية

إن عملية التقويم المستمر تستند إلى العديد من الأُسس التي يجب الأخذ بها عند عملية تقويم الطلبة، والتي من أبرزها التركيز على إكساب الطلبة المهارات والمعارف والخبرات الأساسية في كل مادة دراسية، بالإضافة إلى إتباع طرق تدريسية وأساليب تؤدي إلى تجسيد الفهم الحقيقي لمحتوى المواد الدراسية، وهذا يتطلب العناية بالجانب التطبيقي عند تقويم الأداء، ومن خلال ذلك يتم التأكد من تمكن الطالب من المهارة أو المعرفة، التي خطط لإكسابه إياها، كما أن الأساس النفسي من أهم هذه الأُسس، وهذا يستدعي تجنب الآثار النفسية السلبية التي قد يتعرض لها الطلبة، فقد تصبح مرتبطة بتجربتهم الدراسية، مثل الشعور بالقلق والخوف، فيجب العمل على الابتعاد عن هذه الجوانب، والعمل على غرس العادات والمواقف الإيجابية في نفوس الطلبة تجاه التعليم، وإيجاد الحافز الإيجابي للنجاح والتقدم، بحيث يكون الدافع للتعلم والذهاب إلى المدرسة هو

الرغبة في النجاح وليس الخوف، وكذلك تجنب الآثار النفسية الناتجة عن التركيز على التنافس والشعور بأن درجات أدوات التقويم هي الهدف من التعليم، وهذا يتطلب إشعار الطلبة بالثقة، وأن الهدف هو تقديم المساعدة والتوجيه، وليس الدرجات بحد ذاتها (وزارة التربية والتعليم السعودية، 2006).

كما أن إشراك ولي أمر الطالب في عملية التقويم يُعد من أهم أُسس التقويم المستمر، وذلك من خلال تزويده بمعلومات عن الصعوبات التي قد تعترض إبنه، ودوره في التغلب عليها، وهذا يتطلب جهد من المعلم وولي الأمر في العمل على اكتشاف الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة مبكراً، والعمل على توجيههم والتعامل معهم بطريقة تربوية صحيحة، مما يساعد على تجاوز الصعوبات، وتوفير الدعم والتوجيه الكافي في مختلف مجالات العملية التعليمية، مما يعزز الجوانب الإيجابية للعملية التعليمية في نفوس الطلبة (وزارة التربية والتعليم السعودية، 2006).

كفايات التقويم المستمر

هناك العديد من الكفايات التي يجب امتلاكها ليتمكن المعلم من تطبيق واستخدام التقويم المستمر بالشكل الصحيح، ومن أبرز هذه الكفايات ما يأتي (الخطيب، 1993؛ سيد وسالم، 2004):

أولاً: الكفايات المهنية: لكي يتمكن المعلم من تنفيذ وتحقيق أهداف التقويم المستمر يجب أن يمتلك المعلومات والمعارف الخاصة بتنفيذ الأهداف التعليمية والتربوية، وما يرتبط بطرق وأساليب تحقيق هذه الأهداف، والتي يجب على معلمي المواد الدراسية امتلاكها، والقدرة على استخدامها.

ثانياً: كفايات بناء أدوات التقويم المستمر: وتشير إلى القدرات في مجال إعداد أدوات التقويم، والإجراءات التي يقوم بها المعلم لبناء هذه الأدوات بالإضافة إلى المعرفة بأُسس ومعايير بناء هذه الأدوات.

ثالثاً: كفايات استخدام أدوات التقويم: وتشير إلى قدرة المعلم على استخدام أدوات التقويم وأساليبه في وقتها المناسب، وإدارة موقف التقويم، وذلك وفقاً لأُسس ومعايير استخدام هذه الأدوات.

رابعاً: الكفايات الخاصة بأسلوب الملاحظة: وتشير إلى قدرة المعلم على تقويم السلوك المستهدف لدى الطالب من خلال الملاحظة في بيئة تربوية طبيعية، مما يجعل الطالب يسلك سلوكه العادي دون أي تكلف منه، الأمر الذي يسهم في الوصول إلى واقع ومستوى الطالب الحقيقي.

خامساً: الكفايات الخاصة بالواجبات: ويقصد بها قدرة المعلم على توظيف الواجبات المنزلية بالشكل الصحيح ومراعاة مستويات الطلاب، وطبيعة هذه الواجبات وحجمها.

سادساً: كفايات تحليل نتائج التقويم وتفسيرها والتغذية الراجعة: وتشير إلى قدرة المعلم على تحليل النتائج المستنبطة من التقويم المستمر، وتفسيرها واتخاذ الإجراءات الكفيلة بتفعيلها والاستفادة منها في عملية تعليم وتعلم الطالب سواءً في عملية تعزيز الجوانب الإيجابية، أو وضع الحلول المناسبة لجوانب الضعف.

سابعاً: الكفايات الخاصة باستخدام ملف إنجازات الطالب: ويقصد بها قدرة المعلم على تفعيل ملف إنجاز الطالب بالشكل الصحيح مما ينعكس على مستوى الطالب علمياً من خلال إطلاعه المستمر على إنجازه، ومن ثم تطويره باستخدام الطرق والإجراءات المناسبة.

تطبيق التقويم المستمر

لقد خضع التقويم المستمر خلال مراحل تطوره وتطبيقه للعديد من المراحل، مثل ما خضعت له مختلف الجوانب التربوية الأخرى، كتطوير المناهج، وطرائق التدريس في ضوء مفاهيم النظريات المعرفية والبنائية في التعليم، وبالذات المفاهيم البنائية الاجتماعية، وأصبح تفكير المختصين منصبًا بشكل كبير على كيفية تطبيق التقويم المستمر داخل الغرفة الصفية مقترحين في ذلك ضرورة تركيز التقويم المستمر على العلاقة التفاعلية بين المعلم والطلبة لدعم تعلمهم مع الأخذ بعين الاعتبار تحديد ما يمكن للطلبة تعلمه، وليس ما يعرفونه حاليًا، وبالتالي فإن توظيف التقويم المستمر يجب أن يكون في مجال النمو المتوقع، وليس في مستوي النمو الفعلي، لكي يحقق الفائدة المرجوة منه في تعزيز تعلم الطلبة، وهذا ما أكده العديد من الباحثين، حيث يرون أنه لا يجب النظر إلى التقويم المستمر باعتباره عملية قياس بحتة لفهم الطلبة، أو مستوى تحصيلهم، وإنما وسيلة لتعليم الطلبة وتوجيههم في العملية التعليمية التعلمية (Akerson, 2002 & Liu, 2000; Morrisoon, McDuffie).

وعلى المعلم عند قيامه بتطبيق التقويم المستمر مراعاة الخطوات الرئيسة الآتية:

أولاً: أن يكون التقويم نشاطاً مخططاً له:

لكي يكون التقويم نشاطاً مخططاً له يتطلب أن يكون المعلم على دراية بأهداف المادة الدراسية، لأن ذلك ضروري للوصول إلى تحقيق التدريس والتقويم الفعال. كما أن التخطيط يجب أن يراعي المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي سيتم تغطيتها في المنهج، وفي نفس الوقت مراعاة الخبرات السابقة والحالية والقدرات والإمكانات لكل طالب. ويعتبر التخطيط أمراً ضرورياً لأنه يمكّن المعلم من إعداد أنشطة مرتبطة بأهداف التعلم، بالإضافة إلى التأكد من إعطاء الطلبة أنشطة تساعد على النمو المعرفي والمهاري، وتمتاز في بعض الأحيان بالتحدي والابتكار، ولا

تتصف بالصعوبة، وتكون مناسبة لمستوى الطلبة، وكذلك توفير الفرصة لكل طالب لإعادة تقويمه في الهدف التعلّمي الذي لم يحققه، وهذا يتطلب من المعلم استخدام مجموعة متنوعة من أدوات وأساليب التقويم .

ثانياً: أن يشكل التقويم جزءً رئيساً من الممارسات الطبيعية أثناء تنفيذ الأنشطة التعليمية اليومية:

يراعى أن يتم التقويم في الوقت المناسب أثناء العملية التعليمية التعلمية، على أن يضع المعلم في اعتباره بعض العوامل مثل استعداد الطلبة وطبيعة الأهداف التي يتم تقويمها عند تحديد وقت التقويم ونوعه. ففي بعض الحالات يتم التقويم بشكل ختامي؛ أو في نهاية موضوع، أو وحدة، أو في نهاية مقرر الفصل الدراسي، بينما في حالات أخرى يتم التقويم لبعض مخرجات التعلم في مرحلة متقدمة من العملية التعليمية التعلمية ، مع الأخذ في الاعتبار استمرارية عملية التقويم وأن يكون ضمن الممارسات الطبيعية خلال الحصص الدراسية.

ثالثاً: أن يتم رصد تقدم الطلبة وتسجيله بطريقة مناسبة ومقنعة:

إن رصد الدرجات وتسجيلها يُعدّ أمراً ضرورياً كأساس لمساعدة المعلمين على تحديد احتياجات الطلبة، بالإضافة إلى أنه في تزويد الطلبة بتغذية راجعة عن مستوى تقدمهم، وكذلك فإن رصد تقدم الطلبة وتسجيله، يزود أولياء الأمور بتقارير تبين إنجاز أبنائهم، كما أنه يعطي المعلم فرصة تقويم فاعلية البرنامج التعليمي وأدواته وطرائق التدريس المستخدمة.

تجربة المملكة العربية السعودية في تطبيق التقويم المستمر

لقد تدرجت وزارة التربية والتعليم السعودية في تطبيق التقويم المستمر، فقد بدأت بالمواد الشفهية، حيث تم اعتماده بتاريخ 1997/5/12، وصدور لائحة تقويم الطالب في الصفوف الأولية للمرحلة الابتدائية بتاريخ 1997/8/6، وصدور اللائحة الجديدة مرفقاً بها مذكرة تفسيرية بتاريخ

2005/7/13، وتضمنت تحديد مرحلة التقويم المستمر لتشمل جميع الصفوف في المرحلة الابتدائية بشكل متدرج، وطبق على الصف الرابع عام 2006/2005، وطبق على الصف الخامس عام 2007/2006، وطبق على الصف السادس عام 2008/2007 (السحيم، 2009).

لقد تمَّ تطبيق تجربة التقويم المستمر نتيجة لرغبة المسؤولين في وزارة التربية والتعليم في الأعوام (1994–1998) لمسايرة حركات الإصلاح التربوي العالمية التي قادها التقويم، وأفضت إلى التحول من أساليب التقويم التقليدية للتقويم البديل. فالتجربة التي طبقت في الفصلين الدراسيين من العام الدراسي (1996–1997) كانت مقتصرة على تقويم المواد الشفهية، واتخذت ثلاث مراحل، تمثلت بما يلي:

المرحلة الأولى: مرحلة التجريب الأولى، وهي تجريب مفتوح تم من خلاله إعطاء كل إدارة من إدارات التعليم التي تم اختيارها للتجربة حرية التطبيق بالطريقة التي تراها مناسبة، وذلك في الفصل الأول لعام (1996) بتعميم صادر من وزير المعارف في 1996/5/26، برقم 28/403.

المرحلة الثانية: مرحلة التجريب الثانية، وهي تجريب مغلق ومقيد باستمارات رفعت للوزارة في الفصل الدراسي الثاني (1996)، ومن ثم زيادة إدارات التعليم وعدد المدارس بتعميم صادر من وزير المعارف في 1996/10/28 برقم 28/734/7/32 (آل معيض، 2002).

ويلاحظ من خلال مطالعة مراحل التجربة المطبقة على بعض المواد الشفهية قصر فترة التجريب التي يتعذر فيها إجراء التجربة وفقاً لأسس علمية سليمة بما يتضمنه ذلك من إعداد الإطار النظري للتجربة، وبناء أدواتها والقيام بالضبط التجريبي لتطبيقها، فضلًا عن تحليل النتائج، وتقويم التجربة وصياغة التوصيات. وفي ظل هذا القصور الواضح في منهجية التجربة وطريقة اعتمادها، عممت نتائجها على المواد الشفهية وعلى جميع المواد الدراسية في الصفوف الأساسية

الأولى، واعتمد بموجبها تطبيق أسلوب التقويم المستمر على الصفوف الأساسية الأولى في جميع المدارس بتعميم صادر من وزير المعارف في 1997/5/21 برقم 1/364 (وزارة التربية والتعليم السعودية، 2010).

لقد أثر التطبيق المتعجل وتعميم نتائجه على فاعلية تطبيق التقويم المستمر في الميدان، وبرزت جراء ذلك العديد من المشكلات التي رصدتها مجموعة من الدراسات والأبحاث والملاحظات الميدانية التي لم تنل توصياتها الاهتمام اللازم (الناجم، 1998، الداوود، 2002، الشهري، 2005)، بل صدرت الموافقة لاحقًا على تعميم التجربة على جميع صفوف المرحلة الابتدائية، كما أثر من جهة أخرى على عدم وضوح لائحة تقويم الطالب في نسختيها لعام (1997، 2004) مما استدعى إصدار عدد من المذكرات التفسيرية للائّحة وإجراء تعديلات لاحقه عليها.

وانطلاقاً من مبدأ تحسين مخرجات العملية التعليمية، وإيماناً بأهمية التقويم المستمر والدور الذي يؤديه في العملية التعليمية، وتأثيره في رفع مستوى تحصيل الطلبة، سعت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية جاهدة للرقي بمستوى التقويم في التربية، حيث أقرت وزارة المعارف عام (1419هـ) هذا النوع من التقويم في الصفوف الدنيا، وفي المواد الشفهية من الصفوف العليا، وقد ذكرت اللجنة العليا لسياسة التعليم في لائحة تقويم الطالب (1419هـ) "أن هذا النوع من التقويم هو عبارة عن أسلوب تقويمي يهدف إلى الوصول بالطالب إلى درجة الإتقان للمهارات المختلفة من خلال عملية تعليم، وتشخيص، وتصحيح مستمرة ومتواصلة، وهذا التقويم يرتكز على معايير الإتقان، حيث يعمد إلى مقارنة الأداء بمعايير إتقان مقررة لابد أن يبلغها الطالب وفق مبدأ التعلم الاتقاني (وزارة التربية والتعليم السعودية، 2006).

لائحة تقويم الطالب

أحدثت لائحة تقويم الطالب الصادرة عام (1997) نقلة نوعية في مفهوم التقويم التربوي وممارساته، وتميزت هذه اللائحة عن سائر اللوائح والأنظمة السابقة منذ تأسيس نظام الاختبارات المدرسية عام 1925، وكان من أبرز ميزاتها أنها تجاوزت التركيز على الجوانب التنظيمية، كمواعيد الاختبارات، وطرق حساب الدرجات ومستويات الرسوب والنجاح، إلى محاولة إرساء مفاهيم جديدة للتقويم تستند إلى عدد من المبادئ الهامة، كمبدأ تكافؤ الفرص ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وتوظيف التقويم لتعزيز تعلم الطلبة (وزارة التربية والتعليم السعودية، 2010).

ويرى العصيمي (2002) "أن هذه اللائحة قد أحدثت نقلة نوعية في العملية التعليمية عن طريق استحداث أساليب وأدوات جديدة تقوّم المتعلم وإنجازاته تقويماً حقيقياً وموثوقاً، كما يترتب على نتائج هذا التقويم كشف مواطن قوة المتعلم وضعفه متجاوزة بذلك مجرد الدرجات والأحكام إلى التوظيف الكافي الذي يتعدى مجرد التعبير عن الأداء بدرجات صماء إلى توصيف متكامل لما تعلمه الطالب وما لم يتعلمه، توصيفاً يمكن أن يُتخذ أساساً لتخطيط تعليم وتعلم الطالب، وبما يتطلبه ذلك من تزامن عمليتي التدريس والتقويم والتكامل بينهما".

ومع وضوح هذا الاتجاه الإيجابي للتغيير وطرح مفهوم جديد للتقويم المستمر، إلا أن صانعي السياسة التربوية ومعدي اللائحة لم يتلقوا الدعم اللازم من المختصين بالقياس والتقويم، مما انعكس على جودة اللائحة، وبروز صعوبات في فهمها وتطبيقها وتوظيفها على النحو الذي أريد لها، ولم تكن المذكرات التفسيرية والتعديلات اللاحقة قادرة على معالجة ما اكتنفها من غموض (البحيري، 2003؛ الصيخان، 2010).

وقد تكررت معظم المآخذ المرصودة على اللائحة سواءً من الدراسات والأبحاث العلمية، أو الملاحظات الميدانية في الإصدار التالي للائحة عام 2004، مما يشير إلى ضعف آليات تقويم

اللائحة على الرغم من التأكيد على ذلك في أحد بنود لائحة تقويم الطالب الذي نص على: (أن تخضع عمليات التقويم وإجراءاته وأساليبه لمراجعة مستمرة لتطويرها وتعديلها في الوزارة (وزارة التربية والتعليم السعودية، 2004).

معوقات تطبيق التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية

يواجه تطبيق التقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية بعض المعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة، والتي تبرز من خلال عدم شمولية مهارات التقويم المستمر للجوانب السلوكية والأنشطة غير الصفية، وعدم بناء المنهج وفق المهارات المطلوبة، بالإضافة على كثرة المهارات المطلوب إكسابها للطلبة، وخاصةً في ظل حجم المقرر الدراسي، وكذلك عدم وجود آلية موحدة توضح كيفية تنفيذ التقويم المستمر، ووجود كثير من المهارات المركبة مما يجعل تقويمها صعباً.

وهناك ضعف في التوافق بين مفردات المقررات والمهارات المحددة في بطاقة التقويم، وكثرة الأعباء التدريسية، والأعباء الإشرافية والعملية على المعلم، وكذلك زيادة عدد الطلبة داخل الفصل، وضعف البرامج التدريبية للمعلمين المتعلقة بالتقويم المستمر، وعدم تدريبهم قبل تطبيقه بوقت كاف (المهيزع، 2007).

وهناك بعض المعوقات التي قد ترتبط بطبيعة الأداء والمتابعة من المختصين في مجال التقويم المستمر، وعدم وجود برنامج مخصص لتبادل الزيارات وتعميم الخبرات الناجحة بين المعلمين، بالإضافة إلى سلبية المناخ المدرسي الذي ينعكس سلبًا على دافعية المعلم للإنجاز حيث يحتاج التقويم المستمر إلى مجهود كبير ومتابعة مستمرة، وعدم وجود جهاز فني متخصص بالقياس والتقويم بإدارات التعليم يشرف على التقويم المستمر، وإهمال الجوانب الوجدانية للطالب في عملية التقويم، فبعض التقديرات باستخدام الأرقام غير محفزة للطلبة، وكذلك ضعف دور الإعلام التربوي في التوعية بأهمية التقويم المستمر وخطوات إجرائه، ويتضح ذلك في ضعف إدراك أولياء

أمور الطلبة لماهية التقويم المستمر ودورهم فيه مما يؤدي إلى ضعف اهتمامهم بنتائج التقويم المستمر، وكذلك نقص الإمكانات المادية اللازمة لتطبيق التقويم المستمر بشكل فعال، وقلة وجود مصادر التعلم المتنوعة، وعدم توافر أدلة تساعد المعلم على التطبيق الجيد لنظام التقويم المستمر، وغياب المحاسبة التي تلزم المعلم بإتباع التطبيق بشكل كامل دون الإهمال في جانب، أو التقصير في جانب أخر، بالإضافة إلى إلزامه بتدوين ملاحظاته كتابياً، وعدم الاكتفاء بالمتابعة الذهنية، وكذلك ضعف برامج إشراك ولي الأمر في التقويم، ويبرز ذلك من خلال عدم تزويده بخلفية عن ماهية التقويم المستمر، وتوضيح مصطلحاته وإجراءاته (سيد وسالم، 2004).

واستناداً إلى أهمية التقويم المستمر في العملية التعليمية التعلمية، ومتابعة تطبيقه لتحقيق أفضل فائدة، فقد تم إجراء العديد من الدراسات حول فوائد التقويم المستمر، وشروطه، وأُسسه، وما يمكن أن يعترض تطبيقه من معوقات، بهدف إيجاد الحلول المناسبة لهذه المعوقات، وضمن هذا الإطار، فقد تم إجراء العديد من الدراسات في الدول العربية، والأجنبية، والتي تعطي مؤشراً حقيقياً على أهمية استخدام وتطبيق التقويم المستمر في العملية التعليمية، لما يحققه من فوائد تعود بمجملها على الطالب، الذي يُعد محور العملية التعليمية.

ثانياً: الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات أهتمت بتناول موضوع التقويم المستمر من جوانب مختلفة، ويُعد ذلك مؤشراً على أهمية التقويم المستمر للمعلم والطالب على حد سواء. وفيما يلي عرضاً للدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، التي استطاع الباحث التوصل إليها، وتمَّ عرضها وفقاً لترتيبها الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

أجرى الناجم (2000) دراسة في المملكة العربية السعودية هدفت الكشف عن واقع التقويم المستمر في تدريس مقررات العلوم الشرعية الشفهية في المرحلة الابتدائية، والمعوقات التي تواجه

تحقيق أهداف التقويم المستمر كما يراها المعلمون والمشرفون. تكونت عينة الدراسة من (266) معلماً، و(31) مشرفاً تربوياً. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانه لهذا الغرض، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي. أظهرت نتائج الدراسة بأنه لم يتحقق بدرجة كبيرة إلا هدف واحد من أهداف التقويم المستمر كما يراه المعلمون، والمتمثل بتقليل خوف الطلاب من الاختبارات وقلقهم، وتحققت باقي الأهداف بدرجة متوسطة، كما بينت النتائج أن المناقشة الصفية والملاحظة هما الأسلوبان الأكثر استخداماً لدى المعلمين في تقويمهم المستمر لطلابهم. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن أغلب المعلمين يهتمون في تقويمهم المستمر لطلابهم بالجانب المعرفي بدرجة كبيرة. وبينت النتائج أن (90%) من المعلمين لم يلتحقوا بدورات تدريبية في التقويم المستمر، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود معوقات تحد من تحقيق أهداف التقويم المستمر، وبدرجة مرتفعة، وكان أبرزها كثرة نصاب المعلم، والأعباء الإدارية، وعدم تنظيم دورات تدريبية للمعلمين، وكثرة أعداد الطلبة في الصف الواحد، وعدم وجود دليل واضح ومتكامل عن التقويم المستمر.

كما قام هادي (2001) بدراسة في المملكة العربية السعودية هدفت الكشف عن واقع التقويم المستمر لمهارات القراءة والمحفوظات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، ورصد المعوقات التي تحول دون تطبيق التقويم المستمر، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أسلوب الملاحظة، والمقابلة المنظمة. أظهرت نتائج الدراسة أن التقويم المستمر في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية لم يراعِ أهداف تعليم القراءة والمحفوظات، وبينت النتائج أن أكثر الأساليب استخداماً عند تقويم الطلبة هي الملاحظة، والتمارين الصفية، والحوار والمناقشة، والواجبات المنزلية. كما توصلت الدراسة إلى أن أهم المعوقات التي تحول دون تطبيق التقويم المستمر هي قلة الدورات التدريبية، وكثافة أعداد الطلبة في الصف الواحد، وضعف تفاعل أولياء الأمور، وبدرجة مرتفعة. وأشارت نتائج الدراسة إلى بعض الحلول المقترحة، والمتمثلة في توفير دورات

تدريبية للمعلمين في التقويم المستمر، وتقليص محتوى مقررات القراءة والمحفوظات، وبناءه وفق المهارات المطلوبة، وإيجاد استمارة تقويم بديلة.

أما دراسة إديجار (Ediger, 2002) فهدفت التحقق من استخدام التقويم المستمر في مناهج القراءة، وتم التحقق من ذلك من خلال متابعة المعلمين في الفصول الدراسية، والإطلاع على قائمة المهام القرائية التي ينفذها الطلاب، وتصنيف الطلاب للجداول والرسوم الواردة في المواد الدراسية، والاستعانة بالبيانات المكتوبة، واختبارات المعلمين، والمناقشة في الصفوف، ونماذج التقييم الذاتي، بالإضافة إلى استطلاع آراء الآباء والمعلمين. أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام التقويم المستمر من المعلمين في مناهج القراءة كان بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى أن المعلمين بحاجة إلى تدريب على أساليب التقويم المستمر، وطرق تطبيقه، وبينت النتائج وجود فروق في وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور حول استخدام التقويم المستمر لصالح المعلمين، وعدم وجود فروق في وجهة نظر المعلمين حول استخدام التقويم المستمر تعزى لمتغير الخبرة العملية والتخصص.

وأجرى البحيري (2003) دراسة في المملكة العربية السعودية هدفت الكشف عن معوقات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر القرآن بالمرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (174) معلماً من معلمي التربية الإسلامية. ولتحقيق أهداف الدراسة وجمع البيانات أعد الباحث استبانه لهذا الغرض. أظهرت نتائج الدراسة أن أهداف تطبيق التقويم المستمر غير واضحة لدى الطلاب نتيجة لزيادة أعداد الطلاب في الفصل الواحد مما يقلل من دقة التقويم المستمر، بالإضافة إلى مراعاة إنجاز المنهج ضمن مدة محددة مما يقلل من دقة التقويم المستمر، وبينت النتائج أن (68.8%) من المعلمين لم يلتحقوا بدورات تدريبية في التقويم المستمر، كما أشارت النتائج إلى وجود العديد من المعوقات التي تواجه تطبيق التقويم المستمر، والتي من أبرزها عدم الوعي بمفهوم

التقويم المستمر وأهدافه وأساليب تطبيقه، بالإضافة إلى تزايد أعداد الطلبة في الفصول، وزيادة نصاب المعلمين من الحصص الدراسية.

كما أجرى بيدو (Pido, 2005) دراسة في أوغندا هدفت الكشف عن مدى ارتباط التقويم المستمر بالدرجات على الامتحانات الوطنية، كما هدفت إلى الكشف عن مدى التحسن في أداء الطلاب في مادة الفيزياء الذين يخضعون لاختبارات التقويم المستمر أثناء دراستهم، والطلاب الذين لا يخضعون للتقويم المستمر. بالإضافة إلى الكشف عن معوقات تطبيق التقويم المستمر. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين ضابطة وتجريبية، وشملت سبع مدارس في أربع محافظات في المنطقة الشرقية من أوغندا، منها مدرستان تجريبيتان، وثلاث مدارس شكلت المجوعة الضابطة. أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط مرتفع بين أداء طلاب المجموعة التجريبية الذين خضعوا للتقويم المستمر، ودرجاتهم التحصيلية في مادة الفيزياء، وفي الامتحانات الوطنية، مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة، كما بينت النتائج وجود تحسن في مستوى تحصيل طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة، كما أشارت النتائج إلى وجود العديد من المعوقات التي تحد من تطبيق التقويم المستمر، تمثلت بانعدام ثقة المعلمين بتقنيات التقويم المستمر، وتردد المعلمين في تطبيق التقويم المستمر أثناء العملية التعليمية.

وقام الشهري (2006) بدراسة في المملكة العربية السعودية هدفت الكشف عن واقع التقويم المستمر في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين وأولياء الأمور في محافظة الطائف. كما هدفت إلى التعرف على الصعوبات التي واجهت تطبيقه، وتحديد الممارسات المختلفة مع هذا النوع من التقويم. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة التقويم المستمر، واستبانة صعوبات تطبيق التقويم المستمر من إعداد الباحث. تكونت عينة الدراسة من (233) معلماً، و(278) ولي أمر، و(13) مشرفاً تربوياً. أظهرت نتائج الدراسة ضعف اهتمام

الأسرة بنتائج التقويم المستمر، وتأثر نتائجه بذاتية المعلم. كما أظهرت نتائج الدراسة أن أبرز معوقات تطبيق التقويم المستمر في العملية التعليمية كثرة عدد الطلاب في الصفوف الدراسية، وكثرة نصاب المعلم من الحصص الدراسية، وعدم فهم أولياء الأمور للتقويم المستمر، وعدم وجود أدلة تساعد المعلم على التطبيق الجيد لنظام التقويم المستمر.

كما قام الحصيني (2007) بدراسة في المملكة العربية السعودية هدفت الكشف عن أهمية التقويم المستمر لمادة الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية وواقع استخدامه. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة التقويم المستمر من إعداد الباحث. تكونت عينة الدراسة من (258) معلماً، و(90) مديراً، و(10) مشرفين تربويين. أظهرت نتائج الدراسة أن أبرز مميزات وأهمية التقويم المستمر تمثلت في تقليل مستوى القلق من الاختبار، وتحقيق مبدأ الاستمرارية، كما أشارت النتائج إلى أن واقع استخدام التقويم المستمر كان بدرجة منخفضة، ولم يحقق أهدافه.

أما دراسة الزهراني (2008) التي أُجريت في المملكة العربية السعودية فهدفت الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التقويم المستمر والاختبار التحصيلي في الحكم على مستوى الطلاب العلمي في مادة الرياضيات. ومدى ممارسته من قبل المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (461) طالباً من طلاب الصف الثالث الابتدائي، و(15) معلماً يدرسون مادة الرياضيات للصف الثالث الابتدائي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانه من إعداد الباحث. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطيه بين رتب التقويم ورتب درجات الاختبار التحصيلي، كما أشارت النتائج إلى أن ممارسة معلمي الرياضيات للتقويم المستمر كانت بدرجة متوسطة، وبينت النتائج عدم وجود فروق في تصورات المعلمين حول ممارسة التقويم المستمر لدى المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة، والتخصص، والمؤهل العلمي.

وأجرى داورش (Dowrich, 2008) دراسة في جمهورية ترينيداد وتوباغو هدفت التعرف على تصورات المعلمين لتنفيذ برنامج وطني للتقويم المستمر في مدرسة ابتدائية في مديرية التعليم لولاية سانت جورج الشرقية في جمهورية ترينيداد وتوباغو. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أسلوب المقابلات شبه المنظمة ذات النهاية المفتوحة مع المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (7) معلمين ومعلمات، منهم معلم واحد، و(6) معلمات. أظهرت نتائج الدراسة وجود توافق عام في تصورات المعلمين في تنفيذ برنامج التقويم المستمر الوطني في المدرسة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين جميعهم لا زال لديهم مشاعر غير مؤكدة حول تنفيذ برنامج التقويم المستمر. وبينت نتائج الدراسة وجود العديد من العوامل التي حالت دون تنفيذ برنامج التقويم المستمر، ومنها عدم كفاية التدريب للمعلمين، وعدم وجود رقابة من قبل برنامج التقويم المستمر الرئيسي، وعدم تقديم الدعم الإداري، بالإضافة إلى عدم توفير الموارد البشرية والمادية من قبل مديرية التربية والتعليم، وقلة الوعي والتوعية بين أولياء الأمور.

كما أجرى جونسون (Johnson, 2008) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت التحقق من فاعلية إجراءات التقويم المستمر في زيادة تحصيل الطلاب بولاية بنسلفانيا وتصورات المعلمين للتقويم المستمر في مدارسهم. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة لهذا الغرض، بالإضافة إلى رصد درجات الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (218) معلماً، و(322) طالباً وطالبةً في المرحلة الأساسية العليا. أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر دال إحصائياً لاستخدام إجراءات التقويم المستمر في زيادة التحصيل الدراسي، والتي تم التحقق منها بتطبيق اختبارات ولاية بنسلفانيا على الطلاب موضع الدراسة، كما بينت النتائج وجود تصورات إيجابية نحو استخدام التقويم المستمر في العملية التعليمية.

وقامت المطيري (2009) بدراسة في المملكة العربية السعودية هدفت الكشف عن أهم المشكلات التي تواجه تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر الفقه بالمرحلة الابتدائية. تكونت عينة الدراسة من (139) معلمةً من معلمات التربية الإسلامية، و(18) مشرفة تربوية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانه لهذا الغرض. أظهرت نتائج الدراسة أن كثرة الموضوعات في مقرر الفقه، والتركيز على الجانب النظري من قبل المعلمات، وتركيز الطالبات على الحفظ دون الفهم كانت من أبرز المشكلات التي تواجه تطبيق التقويم المستمر أثناء عملية التدريس.

كما قام السحيم (2009) بدراسة في المملكة العربية السعودية هدفت الكشف عن مدى تحقق أهداف التقويم المستمر لدى طلبة الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مقررات العلوم الشرعية، وكذلك الوقوف على الجوانب الإيجابية والسلبية التي نتجت بعد اعتماد تطبيقه، والصعوبات التي لازمته من وجهة نظر معلمي ومشرفي العلوم الشرعية، تم في هذه الدراسة استخدام أسلوب المنهج الوصفي المسحي. تكونت عينة الدراسة من (60) مشرفاً، و(364) معلماً للعلوم الشرعية. أظهرت نتائج الدراسة أن أهداف التقويم المستمر لم تتحقق بالشكل المطلوب، كما أن من سلبياته زيادة الضغط على الطالب، وأشارت النتائج إلى وجود العديد من المعوقات التي تحد من تطبيق التقويم المستمر، والتي من أبرزها عدم توافر الوقت الكافي للتطبيق، وزيادة حجم المادة الدراسية.

أما دراسة إسماعيل (Ismael, 2009) التي أجريت في ناميبيا في منطقة ويندهوك فهدفت الكشف عن دور المعلمين في التقويم المستمر في المدارس الابتدائية: نموذج للمدارس الابتدائية في ويندهوك ومعوقات تطبيقه. تكونت عينة الدراسة من (139) معلماً. ولغايات جمع البيانات تم استخدام الأسئلة ذات النهايات المفتوحة. أظهرت نتائج الدراسة أن سياسة التقويم المستمر وفعاليته وثقافته تعطي نجاحاً وحيوية للممارسات التربوية، وبينت النتائج أن تطبيق

المعلمين للتقويم المستمر يساعد في تلبية تطلعات نظام التعليم الوطني من وجهة نظرهم، كما بينت النتائج أن هناك دوراً مهماً للمعلمين في تطبيق التقويم المستمر الذي يظهر أثره في تحليل مستوى الطلبة العلمي، وأشارت النتائج إلى وجود توجهات إيجابية نحو تطبيق التقويم المستمر. وبينت نتائج الدراسة وجود العديد من التحديات التي تقف عائقاً أمام تطبيق التقويم المستمر من أبرزها عدم توافر البرامج التدريبية التي توضح استخدامات التقويم المستمر وأساليبه وأهدافه، وتزايد حجم المواد الدراسية.

وأجرى الكندي (Al-kindy, 2009) دراسة في عُمان هدفت الكشف عن اتجاهات وتصورات مدرسي اللغة الإنجليزية للصف الثاني عشر لواقع التقويم المستمر، كما هدفت إلى وصف افتراضاتهم حول التعلم والتعليم منذ إدخال التقويم المستمر. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة لهذا الغرض، كما تم استخدام أسلوب الملاحظة شبه المنظمة. تكونت عينة الدراسة من (50) معلماً. أظهرت نتائج الدراسة أن تصورات المعلمين نحو واقع التقويم المستمر كانت إيجابية. وأشارت النتائج إلى أن معظم المعلمين يرون أنه يجب على الطالب فهم معايير التقويم المستمر، بينما رأى ثلثي أفراد عينة الدراسة أن التقويم المستمر يجب أن يكون من اختصاص المعلمين. كما أن التقويم المستمر يمكّن المعلمين من اتخاذ قرارات حول صعوبات تعلم الطلاب. بالإضافة إلى أن التقويم المستمر يفيد في زيادة دافعية الطالب ومهارات التحدث.

كما أجرت يسن (2009) دراسة في السودان هدفت الكشف عن دور التقويم المستمر في التحصيل الدراسي لمقرر اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة التعليم الأساسي. تكونت عينة الدراسة من (120) معلماً ومعلمةً، و(5) من موجهي اللغة العربية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي باستخدام الاستبانة، وأسلوب المقابلة. أظهرت نتائج الدراسة أن أساليب التقويم المستخدمة هي أساليب متنوعة، وان استخدامها يتم بصورة متتابعة ودورية، وأن

التقويم يتم بعد كل وحدة دراسة، بالإضافة إلى تنوع أساليب الاختبارات التحريرية والشفهية. وبينت النتائج أن دور التقويم المستمر في زيادة التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادة اللغة العربية، تمثل في زيادة قدرتهم على إتقان المادة التعليمية والمساهمة في اتخاذ القرارات لتحسين مستوى التلاميذ، والمساعدة في إعادة النظر في الخطط للمناهج التربوية وتطويرها.

وقامت الحمدي (2010) بدراسة في المملكة العربية السعودية هدفت إلى بناء أداه لتقييم برنامج التقويم المستمر المستخدم في مدارس منطقة تبوك من وجهة نظر القائمين على البرنامج. تكونت عينة الدراسة من (500) فرداً من القائمين على البرنامج من معلمين ومشرفين ومديرين. ولجمع البيانات تم في هذه الدراسة استخدام الاستبانة والمقابلة. أظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين لكافة برنامج التقويم المستمر كانت بدرجة مرتفعة، وأشارت النتائج إلى وجود اتجاهات وتصورات إيجابية نحو تطبيق التقويم المستمر لدى المعلمين والمشرفين التربويين. وبينت النتائج وجود معيقات تحد من تطبيق التقويم المستمر كزيادة عدد الطلاب في الصف الواحد، وعدم توافر الوقت الكافي للتطبيق، وزيادة حجم المواد الدراسية.

كما قام الصيخان (2010) بدراسة في المملكة العربية السعودية هدفت الكشف عن معوقات تطبيق التقويم المستمر لمهارات اللغة العربية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في منطقة القصيم من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات. تكونت عينة الدراسة من (33) مشرفاً تربوياً، و(207) معلماً. أظهرت نتائج الدراسة وجود معوقات تحول دون تطبيق التقويم المستمر لمهارات اللغة العربية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، والمرتبطة بدرجة قوية بالطالب والمعلمين، واللائحة التقويمية، والمحتوى، وذلك حسب وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين، وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر المشرفين والمعلمين حول

معوقات تطبيق التقويم المستمر المرتبطة بالطالب واللائحة التقويمية والمحتوى، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر المشرفين والمعلمين حول معوقات تطبيق التقويم المستمر المرتبطة بالمعلم، لصالح المشرفين التربويين.

وأجرى الشكيلي (2010) دراسة في سلطنة عُمان هدفت التعرف على المتطلبات اللازمة لتفعيل نظام التقويم المستمر بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عُمان وأهميتها، بالإضافة إلى التعرف على مدى توافر متطلبات تطبيق نظام التقويم المستمر بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عُمان. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة لهذا الغرض. تكونت عينة الدراسة من (60) مديراً، و(40) مشرفاً تربوياً ، و(12) موجهاً إدارياً، و(280) معلماً، و(32) أخصائياً اجتماعياً، كما قام الباحث بإجراء مقابلات لعدد (16) مسؤول بمديرية التربية والتعليم، وعدد (20) من أولياء أمور الطلبة. أظهرت نتائج الدراسة أن جميع متطلبات تطبيق التقويم المستمر عالية الأهمية. كما جاءت جميع المتطلبات متوسطة التوافر. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط تقديرات مدير المدرسة ومتوسط تقديرات المعلم لدرجة توافر المتطلبات، لصالح مدير المدرسة. ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط تقديرات مدير المدرسة ومتوسط تقديرات المعلم لدرجة توافر المتطلبات، لصالح مدير المدرسة. وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات الذكور والإناث حول درجة توافر المتطلبات المرتبطة بتطبيق نظام التقويم المستمر.

أما دراسة ماري وأديمي (Mary & Adeyemi, 2010) التي أُجريت في نيجيريا فهدفت الكشف عن ممارسات التقويم المستمر في المدارس النيجيرية وأثره في التحصيل الدراسي في نهاية كل مستوى من التعليم. تكونت عينة الدراسة من (500) معلم ومعلمة، تم اختيارهم عشوائياً، منهم (198) معلماً، و(302) معلمةً من (15) مدرسة في مدينة أيلورين. تم في هذه الدراسة استخدام المقابلة والاستبانة لجمع البيانات. أظهرت نتائج الدراسة أن ممارسات التقويم المستمر لدى معظم

المعلمين كانت خاطئة وانحرفت بشكل ملحوظ عن السياسة والمبادئ التوجيهية، وبينت النتائج وجود أثر إيجابي لاستخدام التقويم المستمر في مستوى تحصيل الطلاب.

وأجرى أبو حثرة (2011) دراسة في المملكة العربية السعودية هدفت الكشف عن واقع التقويم المستمر لتلاوة القرآن الكريم في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر مشرفي التربية الإسلامية بمحافظة جدة. تكونت عينة الدراسة من (40) مشرفاً. استخدم في هذه الدراسة الاستبانة والمقابلة. أظهرت نتائج الدراسة أن أبرز الأساليب المستخدمة في عملية التقويم المستمر كانت الاختبارات الشفوية، والمناقشات الصفية، والواجبات المنزلية، وبينت النتائج أن درجة الوعي بأُسس ومبادئ التقويم المستمر كانت متوسطة، وأشارت النتائج إلى أن أبرز معوقات تطبيق التقويم المستمر زيادة عدد الطلاب في الصف الواحد، وعدم فهم أولياء الأمور لآلية التقويم المستمر، وزيادة نصاب المعلم من الحصص الدراسية، وعدم قناعة بعض المعلمين بعملية التقويم المستمر، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق حول واقع تطبيق التقويم المستمر تعزى للمؤهل العلمي، أو سنوات الخبرة.

كما أجرى المالكي (2011) دراسة في المملكة العربية السعودية هدفت الكشف عن مدى فاعلية التقويم المستمر لمبحث العلوم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية كما يراها المديرون ومعلمو ومشرفو العلوم، كما هدفت إلى الكشف عن أثر متغير الوظيفة التربوية في تقديرات أفراد العينة لمدى فاعلية التقويم المستمر لمبحث العلوم. تكونت عينة الدراسة من جميع مشرفي مادة العلوم في محافظة القريات وعددهم (3)، أما باقي العينة فتكونت من (28) مدير مدرسة، و(28) معلماً لمبحث العلوم للمرحلة الابتدائية بمحافظة القريات، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد أستبانة للكشف عن فاعلية التقويم المستمر لمبحث العلوم تكونت من (58) فقرة موزعة في تسعة محاور. أظهرت نتائج الدراسة أن التقويم

المستمر لمبحث العلوم في المرحلة الابتدائية يسهم في زيادة اكتساب الطلبة للمفاهيم العلمية، كما بينت النتائج أن تطبيق التقويم المستمر لم يحقق أهدافه بالشكل المطلوب في ظل وجود العديد من المعوقات التي تحد من استخدامه، والتي برزت من خلال زيادة أعداد الطلبة في الفصول الدراسية، وعدم توافق أهداف التقويم المستمر مع أهداف مادة العلوم.

وقام سينجال (Singhal, 2012) بدراسة في الهند هدفت الكشف عن تصورات المعلمين نحو نظام التقويم المستمر الشامل والمشكلات التي تواجههم عند التنفيذ، والحلول المقترحة، كما هدفت الكشف عن الفروق بين تصورات المعلمين تبعاً لمتغيرات الجنس ونوع المدرسة وسنوات الخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج المسحي الوصفي. كما تم استخدام استبانة أُعدت لهذا الغرض، بالإضافة إلى إجراء مقابلات شبه منظمة. تكونت عينة الدراسة من (100) معلماً ومعلمةً من معلمي المدارس الحكومية من منطقة دلهي. أظهرت نتائج الدراسة أن تصورات معلمي المدارس الحكومية نحو التقويم المستمر الشامل جاءت بدرجة متوسطة، وذلك لأن معظم المعلمين غير مدركين لمفهوم التقويم المستمر الشامل. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في تصورات المعلمين تبعاً لمتغيري الجنس ونوع المدرسة (ابتدائية، أو ثانوية). وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين تصورات المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة (متوسطة، مرتفعة)، لصالح الخبرة المرتفعة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن أهم المشكلات التي تواجه معلمي ومعلمات المدارس وتحد من تطبيق التقويم المستمر هو تزايد عدد الطلبة في الصفوف الدراسية، ونقص التدريب، وعدم وجود الوسائل التعليمية المناسبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن من أهم المقترحات للتغلب على هذه المشكلات هو الحد من عدد الطلاب في الفصول الدراسية، وتوفير التدريب المناسب للمعلم، وضمان توفير الوسائل التعليمية في المدرسة.

التعقيب على الدراسات السابقة

بمطالعة الدراسات السابقة التي تناولت التقويم المستمر، لُوحظ أن معظم هذه الدراسات اهتمت بتناول التقويم المستمر، وعناصره ودوره في العملية التعليمية، وتحصيل الطلبة في مواد دراسية محددة، كما ورد في دراسة الزهراني (2007)، التي تناولت أثر التقويم المستمر في تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات، ودراسة أبو حثرة (2011)، التي تناولت التقويم المستمر لتلاوة القرآن الكريم، ودراسة ماري وأديمي (Mary & Adeyemi, 2010)، التي أشارت إلى وجود أثر إيجابي لاستخدام التقويم المستمر في مستوى تحصيل الطلبة.

وهناك بعض الدراسات التي اهتمت بتقويم برنامج التقويم المستمر، كما ورد في دراسة الحمدي (2010)، التي أشارت إلى أن تقويم المشرفين للبرنامج كان بدرجة مرتفعة، وتناولت دراسات أخرى أهداف التقويم المستمر، كما جاء في دراسة الناجم (2000)، التي أشارت إلى أن أهداف التقويم المستمر لم تحقق بدرجة كبيرة، وهدفت بعض الدراسات إلى الكشف عن الصعوبات التي تواجه تطبيق التقويم المستمر، كدراسة السحيم (2009)، حيث أكدت على أن زيادة عدد الطلاب يحد من التطبيق، بالإضافة إلى وجود بعض سلبيات التقويم المستمر المتمثلة بزيادة الضغط على الطالب، ودراسة إسماعيل (Ismael, 2009) التي أشارت إلى عدم توافر البرامج التدريبية لإستخدام التقويم المستمر، وتزايد حجم المواد الدراسية.

وبالنظر إلى مجمل ما تناولته الدراسات السابقة حول التقويم المستمر، تجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسات تباينت في أهدافها، ومحاورها بالإضافة إلى نتائجها، وبمقارنة هذه الدراسات مع الدراسة الحالية، فإن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة في العديد من المجالات والمحاور، والتي من أبرزها أن الدراسة الحالية– حسب إطلاع الباحث– لم تُجرَ في البيئة العربية، وخاصةً في السعودية من حيث أهدافها، وعينتها، فقد هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن

تصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر بشكل عام، وليس في مادة دراسية معينة، كما أن الدراسة الحالية هدفت الكشف عن معوقات تطبيق التقويم المستمر من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية، وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة، الأمر الذي يعطيها أهمية، وموقعاً بين هذه الدراسات، وخاصةً ما توصلت إليه من نتائج قد يستفيد منها المشرفين التربويين والمعلمين والطلبة، وأولياء أمورهم، وأصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم السعودية.

وقد أفاد الباحث من الدراسات السابقة في إعداد الدراسة، والتعرف على المراحل الدراسية التي تمت دراستها، بالإضافة إلى مناقشة نتائج الدراسة الحالية في ضوء نتائج الدراسات السابقة، كما أفاد من الدراسات السابقة في التعرف على الأدوات التي تم استخدامها لجمع ورصد البيانات، والمنهجية التي استخدمت في هذه الدراسات، مما ساعد في إعداد أداة الدراسة الحالية، وصياغة مشكلة الدراسة، وتحديد الأهداف التي سيتم تحقيقها في هذه الدراسة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها، والأداة التي تم استخدامها لتحقيق أهداف الدراسة، ومؤشرات صدقها وثباتها، والطريقة والإجراءات التي تم إتباعها في تنفيذ الدراسة، انتهاءً بالمعالجات الإحصائية التي استخدمت لإجابة أسئلة الدراسة واستخلاص النتائج.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الابتدائية في محافظة حقل في المملكة العربية السعودية، للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2012- 2013، والموزعين على (11) مدرسة، والبالغ عددهم (157) معلماً، وفقاً للإحصاءات الرسمية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة حقل، والتي تم الحصول عليها من دائرة شؤون الموظفين، والجدول (1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة، وفقاً لمتغيري التخصص وسنوات الخبرة العملية.

جدول (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغيري التخصص وسنوات الخبرة العملية

التخصص / سنوات الخبرة العملية	أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر	المجموع
تخصصات علمية	29	36	65
تخصصات إنسانية	43	49	92
المجموع	**72**	**85**	**157**

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (125) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية، موزعين على (6) مدارس، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة الكلي، وشكلت عينة الدراسة ما نسبته (79.6%) من مجتمع الدراسة الكلي، والجدول (2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة، وفقاً لمتغيري التخصص، وسنوات الخبرة العملية.

جدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري التخصص وسنوات الخبرة العملية

التخصص / سنوات الخبرة العملية	أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر	المجموع
تخصصات علمية	25	29	54
تخصصات إنسانية	32	39	71
المجموع	**57**	**68**	**125**

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة مكونة من جزئين: الجزء الأول أُعد للكشف عن تصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر في مدارس محافظة حقل في المملكة العربية السعودية، والجزء الثاني أُعد للكشف عن معوقات تطبيق التقويم المستمر في المدارس الابتدائية في محافظة حقل من وجهة نظر المعلمين، وتم إعداد أداة الدراسة بعد الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، كدراسة البحيري (2003)، المطيري (2009)، أبو حثرة (2011)، وتكون الجزء الأول من (31) فقرة للكشف عن تصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر في مدارس محافظة حقل في المملكة العربية السعودية، وتكون

الجزء الثاني من (36) فقرة للكشف عن معوقات تطبيق التقويم المستمر في المدارس الابتدائية في محافظة حقل من وجهة نظر المعلمين، والملحق (1) يبين أداة الدراسة بصورتها الأولية.

صدق أداة الدراسة

للتحقق من صدق أداة الدراسة، تم استخراج مؤشرات الصدق الآتية:

أولاً: صدق المحتوى

للتحقق من صدق محتوى أداة الدراسة تم عرضها على مجموعة من المحكّمين المتخصصين في مجال الإدارة التربوية وأصول التربية، والقياس والتقويم من أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك، والبالغ عددهم (8) محكمين كما هو مبين في الملحق (2)، وذلك للوقوف على مدى مناسبة الأداة للكشف عن تصورات المعلمين للتقويم المستمر أثناء عملية التعليم، ومعوقات تطبيقه خلال العملية التعليمية، بالإضافة إلى سلامة صياغة الفقرات من الناحية اللغوية، وأي ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، وتمَّ اعتماد ما نسبته (75%) من إجماع المحكّمين حول ما أبدوه من ملاحظات وتعديلات، وبناءً على ملاحظات المحكمين، تمَّ حذف (4) فقرات من الجزء الأول، وإعادة صياغة (5) فقرات، بالإضافة إلى استبدال بعض المفردات لتعطي معنى أدق وأوضح. كما تمَّ حذف (3) فقرات من الجزء الثاني وإعادة صياغة (3) فقرات، وبناءً على ذلك تكونت أداة الدراسة بعد إجراء عملية الحذف والتعديلات من (60) فقرة، موزعة على جزئين، الجزء الأول مكون من (27) فقرة للكشف عن تصورات المعلمين للتقويم المستمر، والجزء الثاني مكون من (33) فقرة للكشف عن معوقات تطبيق التقويم المستمر.

ثانياً: صدق البناء

للتحقق من صدق بناء أداة الدراسة تمَّ تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (17) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية من خارج عينة الدراسة، وتمَّ استخراج قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والجزء الذي تنتمي له، كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3)

قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والجزء الذي تنتمي له

الجزء الأول: تصورات المعلمين للتقويم المستمر				الجزء الثاني: معوقات تطبيق التقويم المستمر			
رقم الفقرة	الارتباط مع الجزء	رقم الفقرة	الارتباط مع الجزء	رقم الفقرة	الارتباط مع الجزء	رقم الفقرة	الارتباط مع الجزء
1.	0.49	18.	0.47	1.	0.53	18.	0.58
2.	0.52	19.	0.60	2.	0.41	19.	0.58
3.	0.63	20.	0.51	3.	0.72	20.	0.41
4.	0.47	21.	0.49	4.	0.76	21.	0.39
5.	0.48	22.	0.53	5.	0.44	22.	0.44
6.	0.56	23.	0.41	6.	0.45	23.	0.55
7.	0.42	24.	0.46	7.	0.49	24.	0.66
8.	0.39	25.	0.55	8.	0.51	25.	0.47
9.	0.72	26.	0.43	9.	0.56	26.	0.58
10.	0.48	27.	0.61	10.	0.59	27.	0.49
11.	0.45			11.	0.48	28.	0.40
12.	0.44			12.	0.61	29.	0.41
13.	0.38			13.	0.50	30.	0.52
14.	0.62			14.	0.40	31.	0.43
15.	0.57			15.	0.43	32.	0.64
16.	0.43			16.	0.51	33.	0.55
17.	0.42			17.	0.49		

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط لفقرات الجزء الأول تراوحت بين (0.38−0.72)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط لفقرات الجزء الثاني بين (0.39−0.76) ، واعتمد الباحث معياراً لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها بالجزء الذي تنتمي إليه عن (25%) (عودة، 2004)، وبناءً على ذلك لم يتم حذف أي فقرة من الفقرات، وبالتالي

تكونت أداة الدراسة بصورتها النهائية من (60) فقرة موزعة على جزئين، كما هو مبين في الملحق (3).

ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة (ثبات الاستقرار) تمَّ تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة قوامها (17) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية، وتمَّ إعادة التطبيق على نفس العينة بعد فاصل زمني مدته أسبوعان من التطبيق الأول بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Retest)، وتمَّ استخراج قيم معاملات الثبات، والاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة كرونباخ ألفا لكل جزء من جزئي الاستبانة، كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4)

قيم معاملات ثبات الاستقرار (معامل ارتباط بيرسون) وقيم الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لكل جزء من جزئي الاستبانة

الجزء	معامل ارتباط بيرسون (ثبات الاستقرار)	كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي)
الجزء الأول: تصورات المعلمين للتقويم المستمر	0.91	0.97
الجزء الثاني: معوقات تطبيق التقويم المستمر	0.89	0.94

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (4) أن قيمة معامل كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي) للجزء الأول بلغت (0.97)، وبلغ معامل ارتباط بيرسون (ثبات الاستقرار) (0.91)، وبلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي) للجزء الثاني (0.94)، في حين بلغ معامل ارتباط بيرسون (ثبات الاستقرار) (0.89). وتعدُّ هذه القيم مؤشراً على ثبات أداة الدراسة بما يسمح باستخدامها لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح أداة الدراسة

تكونت أداة الدراسة من جزئين: الجزء الأول مكون من (27) فقرة، وتمت الإجابة على فقراته من خلال وضع إشارة (√) أمام كل فقرة، حسب قناعة المستجيب بمضمون هذه الفقرة، ومدى انطباقها عليه، وفقاً لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي، وهي: بدرجة كبيرة جداً، وأُعطيت (5) درجات، بدرجة كبيرة، وأُعطيت (4) درجات، بدرجة متوسطة، وأُعطيت (3) درجات، بدرجة قليلة، وأُعطيت (2) درجة، بدرجة قليلة جداً، وأُعطيت (1) درجة. وتتراوح الدرجة على كل فقرة من فقرات الأداة ما بين (1– 5) درجات، وبما أن هذا الجزء يتكون من (27) فقرة، فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (135) درجة، وأدنى درجة هي (27)، وفيما يتعلق بالجزء الثاني، تمت الإجابة على فقراته، وفقاً لتدريج ليكرت (Leekert) الخماسي، وهي: بدرجة كبيرة جداً، وأُعطيت (5) درجات، بدرجة كبيرة، وأُعطيت (4) درجات، بدرجة متوسطة، وأُعطيت (3) درجات، بدرجة قليلة، وأُعطيت (2) درجة، بدرجة قليلة جداً، وأُعطيت (1) درجة. وتتراوح الدرجة على كل فقرة من فقرات الأداة ما بين (1–5) درجات، وبما أن هذا الجزء يتكون من (33) فقرة، فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (165) درجة، وأدنى درجة هي (33). وقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية لتحديد تصورات المعلمين نحو التقويم المستمر على النحو الآتي: (2.50 فما دون تصورات سلبية) (أعلى من 2.50 تصورات إيجابية). ولتحديد درجة تقدير المعلمين لمعوقات استخدام التقويم المستمر، تم تصنيف المتوسطات الحسابية، على النحو الآتي: من (1.00 - 2.33 درجة تقدير منخفضة)، من (2.34 – 3.66 درجة تقدير متوسطة)، من (3.67 – 5.00 درجة تقدير مرتفعة).

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة

- التخصص، وله فئتان (تخصصات علمية، تخصصات إنسانية).
- سنوات الخبرة، ولها مستويان (أقل من 10 سوات، 10 سنوات فأكثر).

ثانياً: المتغيرات التابعة

- تصورات المعلمين للتقويم المستمر.
- معوقات تطبيق التقويم المستمر.

إجراءات تنفيذ الدراسة

تم تنفيذ الدراسة، وفقاً للخطوات والإجراءات الآتية:

- الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة بهدف إعداد أداة الدراسة.
- إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية بعد التأكد من دلالات صدقها وثباتها من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين، بالإضافة إلى تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من عمادة كلية التربية في جامعة اليرموك موجة للملحقية الثقافية السعودية في الأردن، ملحق (4)، كما تم الحصول على كتاب تسهيل مهمة موجه من الملحقية الثقافية السعودية في الأردن إلى إدارة التربية والتعليم في محافظة

حقل، وذلك بهدف تسهيل مهمة الباحث في تنفيذ وتطبيق أداة الدراسة، والحصول على عدد أفراد مجتمع الدراسة من معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس محافظة حقل.

- اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة الكلي، حيث تم اختيار (125) معلماً، بما نسبته (79.6%) من مجتمع الدراسة الكلي.
- تمَّ في هذه الدراسة إتباع المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافها.
- زيارة جميع المدارس التي جاء معلميها ضمن عينة الدراسة، وتم توضيح أهداف الدراسة، وطريقة الإجابة على فقرات الاستبانة وضرورة التعاون مع الباحث، مع الإشارة إلى أن المعلومات التي سيتم الحصول عليها ستعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لغايات البحث العلمي.
- توزيع أداة الدراسة على أفراد العينة، والبالغ عددهم (125) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية، وذلك من خلال زيارة الباحث شخصياً للمدارس.
- جمع أداة الدراسة بعد تطبيقها، والتأكد من صلاحيتها لأغراض التحليل الإحصائي بهدف إجابة أسئلة الدراسة واستخلاص النتائج، والخروج بالتوصيات المناسبة في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج.
- إدخال البيانات في ذاكرة الحاسوب واستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS) لتحليل البيانات.

المعالجات الإحصائية

- للإجابة على السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر.

- للإجابة على السؤال الثاني تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام تحليل التباين الثنائي للكشف عن الفروق في وجهات النظر لدى أفراد عينة الدراسة.

- للإجابة على السؤال الثالث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات تطبيق التقويم المستمر.

الفصل الرابع

النتائج

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها وفقاً لأسئلة الدراسة التي هدفت التعرف على تصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر في محافظة حقل بالمملكة العربية السعودية، وقد قام الباحث بجمع البيانات بواسطة أداة الدراسة، ومعالجتها إحصائياً، وفيما يلي عرض لهذه النتائج.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما تصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر في مدارس محافظة حقل بالمملكة العربية السعودية؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر، كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	تصورات المعلمين
1	1	التقويم المستمر يقود إلى الحوار والمناقشة.	3.72	1.22	إيجابية
2	19	التقويم المستمر يسهم في توحيد الرؤى والممارسات الميدانية للمعلمين، وتوظيفها في تنفيذ تقويم واقعي متنوع ومستمر.	3.65	1.16	إيجابية
3	22	التقويم المستمر يعزز من ذاتية المتعلم ويزوده بالمهارات اللازمة بما يمكنه من توجيه نفسه.	3.61	1.20	إيجابية
4	8	مهارات التقويم المستمر شاملة بمختلف الجوانب والأنشطة غير الصفية.	3.50	1.11	إيجابية
4	14	التقويم المستمر يزوّد المعلم بمعلومات مهمة حول تقدم تعلم الطلبة وتحقيقهم الأهداف التعليمية أولاً بأول.	3.50	1.13	إيجابية
4	16	المعلمين واعين بالتطورات الحديثة التي نشأت في مجال التقويم المستمر.	3.50	1.22	إيجابية
4	26	التقويم المستمر يساعد القائمين على التعليم في مراجعة ومتابعة المنهاج بصورة مستمرة.	3.50	1.18	إيجابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	تصورات المعلمين
8	20	التقويم المستمر يساعد في تحسين عملية التعلم وجعل ثقافة التقويم المستمر بديلاً لثقافة الاختبار التحصيلي من حيث الحكم على اكتساب الكفاءة.	3.49	1.13	إيجابية
9	10	التقويم المستمر يؤكد على الجوانب الوجدانية للطالب أثناء عملية التقويم.	3.46	1.09	إيجابية
10	11	التقويم المستمر يُعد مكوناً أساسياً في العملية التعليمية التعلمية.	3.46	1.15	إيجابية
11	23	التقويم المستمر شامل لجوانب نمو شخصية المتعلم من خلال تطبيق أدوات تقويمية شاملة ومتنوعة.	3.46	1.22	إيجابية
11	24	التقويم المستمر يساعد في زيادة تحصيل الطلبة مما يجعلهم يتقنون فهم المواد التعليمية.	3.46	1.23	إيجابية
13	25	التقويم المستمر يساهم في اتخاذ القرارات التي تساعد على تحسين مستوى الطلبة.	3.45	1.21	إيجابية
14	2	التقويم المستمر يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	3.44	1.26	إيجابية
14	13	التقويم المستمر يساعد في معرفة أولياء الأمور بمستوى الإنجاز الذي يحققه أبناؤهم.	3.44	1.25	إيجابية
14	15	التقويم المستمر يساعد في تخطيط التدريس بطريقة أفضل تؤدي إلى تحسين الناتج التعليمي.	3.44	1.12	إيجابية
17	21	التقويم المستمر يسهم في استثارة دوافع المتعلمين وجعلهم أكثر رغبة في الأداء واكتساب الكفاءات.	3.42	1.25	إيجابية
18	5	التقويم المستمر يثري الطلبة بكم من المعلومات.	3.41	1.21	إيجابية
18	12	التقويم المستمر يساعد الطلبة على معرفة مدى تقدمهم في المواد الدراسية.	3.41	1.14	إيجابية
20	9	المنهج مبني وفق المهارات المنظمة في لوائح التقويم المستمر.	3.39	1.18	إيجابية
20	27	التقويم المستمر يركز على الجوانب المعرفية والعملية معاً.	3.39	1.20	إيجابية
22	7	التقويم المستمر أوجد بين الطلبة التساوي.	3.38	1.31	إيجابية
23	3	التقويم المستمر يعطي الطالب حقه.	3.34	1.23	إيجابية
24	17	التقويم المستمر يسهم في تحقيق مخرجات تعليمية عالية الجودة.	3.30	1.16	إيجابية
25	18	التقويم المستمر يسهم في الحد من أساليب التقويم القائمة على المعايير الجمعية التي تقارن المتعلم بزملائه.	3.29	1.20	إيجابية
26	4	التقويم المستمر مناسب للطلبة على اختلاف مستوياتهم.	3.27	1.29	إيجابية
27	6	التقويم المستمر يشجع على روح التنافس بين الطلبة.	3.25	1.28	إيجابية
		تصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر ككل	**3.44**	**0.89**	**إيجابية**

يتبين من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر، تراوحت ما بين (3.25−3.72) وجاءت تصوراتهم إيجابية نحو التقويم المستمر على الأداة ككل، وعلى جميع الفقرات، وجاءت الفقرة (1)، والتي تنص على " أرى أن التقويم المستمر يقود إلى الحوار والمناقشة " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.72)، تلاها في المرتبة الثانية الفقرة (19)، ونصها " أعتقد أن التقويم المستمر يسهم في توحيد الرؤى والممارسات الميدانية للمعلمين، وتوظيفها في تنفيذ تقويم واقعي متنوع ومستمر " بمتوسط حسابي بلغ (3.65)، تلاها في المرتبة الثالثة الفقرة (3)، ونصها " أرى أن التقويم المستمر يعزز من ذاتية المتعلم ويزوده بالمهارات اللازمة بما يمكنه من توجيه نفسه " بمتوسط حسابي بلغ (3.61)، بينما جاءت الفقرة (6)، ونصها " أرى أن التقويم المستمر بصورته الحالية يشجع على روح التنافس بين الطلبة " بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.25)، وبلغ المتوسط الحسابي لتصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر ككل (3.44)، وهو تصور إيجابي.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر في مدارس محافظة حقل في المملكة العربية السعودية تعزى لاختلاف متغيري التخصص أو سنوات الخبرة؟".

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر حسب متغيري التخصص، وسنوات الخبرة، كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر حسب متغيري التخصص وسنوات الخبرة

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخصص	تخصصات علمية	3.19	0.91
	تخصصات إنسانية	3.67	0.81
سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	3.11	0.86
	10 سنوات فأكثر	3.84	0.76

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (6) وجود تباين ظاهري في المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر تبعاً لاختلاف متغيري التخصص، وسنوات الخبرة.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي(2- way ANOVA) لتصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر تبعًا لمتغيري التخصص، وسنوات الخبرة، كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7)

تحليل التباين الثنائي لأثر التخصص وسنوات الخبرة على تصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
التخصص	0.87	1	0.87	1.33	0.25
سنوات الخبرة	10.37	1	10.37	15.76	0.00*
الخطأ	80.28	122	0.66		
المجموع	97.71	124			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (7) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر في مدراس محافظة حقل في المملكة العربية السعودية تعزى لاختلاف متغير التخصص؛ إذ بلغت قيمة (F) (1.33)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر في مدراس محافظة حقل في المملكة العربية السعودية تعزى لاختلاف متغير سنوات الخبرة؛ إذ بلغت قيمة (F) (15.76)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، وبالرجوع إلى الجدول (6) يتبين أن الفروق جاءت لصالح فئة الخبرة (10 سنوات فأكثر) بمتوسط حسابي(3.84)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لفئة الخبرة (أقل من 10 سنوات)(3.11).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "ما معوقات تطبيق التقويم المستمر في مدراس محافظة حقل بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين؟".

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات تطبيق التقويم المستمر في مدارس محافظة حقل في المملكة العربية السعودية، كما هو مبين في الجدول (8).

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمعوقات تطبيق التقويم المستمر من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة التقدير
1	2	زيادة أعداد الطلبة في الفصل يعيق من عملية التقويم المستمر.	4.39	0.84	مرتفعة
2	25	عدم إدراك الطلبة في معظم الأحيان للمحكات التي استخدمها المعلم في تقويم أعمالهم.	4.29	0.97	مرتفعة
3	1	صعوبة تطبيق عملية التقويم المستمر.	4.23	1.00	مرتفعة
4	3	كثرة المهارات المركبة تصعب عملية التقويم المستمر.	4.21	0.92	مرتفعة
5	7	كثرة الأعباء التدريسية على المعلم تحد من استخدام التقويم المستمر.	4.14	0.96	مرتفعة
5	27	صعوبة تطبيق التقويم لضيق الوقت وكثرة الأعباء التدريسية والإشرافية للمعلم.	4.14	0.94	مرتفعة
7	26	عدم أشراك أولياء الأمور في التقويم وذلك بتزويدهم بالصعوبات التي تواجه أبنائهم ودورهم في التغلب عليها.	4.13	0.94	مرتفعة
8	9	عدم وجود جهاز فني متخصص بالقياس والتقويم بإدارات التعليم يشرف على التقويم المستمر.	4.12	1.01	مرتفعة
9	8	عدم تدريب المشرفين التربويين على التقويم المستمر قبل تطبيقه بوقت كاف.	4.10	0.97	مرتفعة
10	4	ضعف التوافق بين مفردات المقررات والمهارات المحددة في بطاقة التقويم المستمر.	4.08	0.95	مرتفعة
11	11	نقص الإرشادات التوعوية اللازمة لتطبيق التقويم المستمر بشكل فعال.	4.06	0.91	مرتفعة
12	22	عدم قناعة بعض المعلمين بأسلوب التقويم المستمر مما يقلل من تحفيزهم للعمل بجدية وهمة عالية.	4.03	1.11	مرتفعة
13	10	ضعف دور الإعلام التربوي في التوعية بأهمية التقويم المستمر.	4.02	1.07	مرتفعة
14	12	عدم وجود أدلة تساعد المعلم على التطبيق الجيد لنظام التقويم المستمر.	4.01	0.98	مرتفعة
15	28	تركيز المعلم على تنفيذ التقويم المستمر دون أن يحرص على الاستفادة من التغذية الراجعة والعمل على معالجة القصور وتعزيز الجوانب الإيجابية.	3.98	0.95	مرتفعة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة التقدير
16	29	عدم وضوح الصورة الكافية لدى المعلمين عن إجراءات التقويم المستمر وأساليبه وأدواته وكيفية الاستفادة من نتائجه.	3.96	1.08	مرتفعة
17	6	قلة تدريب المعلمين على وظائف التقويم المستمر واستخداماته المناسبة.	3.95	0.97	مرتفعة
18	31	عدم امتلاك بعض المعلمين لمهارات تطبيق التقويم المستمر.	3.89	1.09	مرتفعة
19	15	قلة اهتمام الطلبة وأولياء الأمور بنتائج التقويم المستمر.	3.85	1.13	مرتفعة
20	13	نقص التحكم في استعمال أدوات التقويم المستمر ومعايير قياس الكفاءة.	3.84	0.98	مرتفعة
20	23	تمسك بعض المعلمين وتأثرهم بالأسلوب التقليدي للتقويم.	3.84	1.01	مرتفعة
22	5	عدم وجود المعرفة الكافية لدى المعلمين بأهداف التقويم المستمر.	3.82	1.17	مرتفعة
23	14	عدم توافر مؤشرات كافية في التقويم المستمر للحكم على اكتساب الكفاءة.	3.81	1.05	مرتفعة
23	19	عدم تصنيف المهارات التي يتم قياسها على أسُس واضحة.	3.81	1.05	مرتفعة
25	18	اعتماد قوائم المهارات في التقويم المستمر على الكتب المدرسية.	3.80	1.03	مرتفعة
25	20	عدم الاعتماد على منهج محدد لصياغة قوائم المهارات.	3.80	1.07	مرتفعة
27	16	قلة متابعة مديري المدارس لأساليب تطبيق التقويم المستمر داخل الفصل.	3.79	1.21	مرتفعة
27	30	عدم وضوح مصطلحات لائحة التقويم المستمر لدى بعض المعلمين.	3.76	1.07	مرتفعة
29	17	غموض المصطلحات والمفاهيم التي تتضمنها لوائح التقويم المستمر.	3.75	1.18	مرتفعة
30	32	تضارب الأسس الفلسفية التي تقوم عليها لوائح التقويم المستمر.	3.71	1.01	مرتفعة
31	21	عدم قدرة بعض المعلمين على تحديد مستويات إتقان الطلاب للمهارات.	3.70	1.16	مرتفعة
32	24	التقصير في تعريف الطلبة بنتائج تعلمهم ومستوى أدائهم.	3.48	1.22	متوسطة
33	33	ترفيع الطلبة للصف الأعلى مع عدم إتقانهم لمهارات الحد الأدنى في الصف الذي انتقل منه.	2.14	1.16	منخفضة
		معوقات تطبيق التقويم المستمر ككل	**3.90**	**0.61**	**مرتفعة**

يتبين من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لمعوقات تطبيق التقويم المستمر من وجهة نظر المعلمين تراوحت بين (2.14–4.39)، حيث جاءت الفقرة (2)، والتي تنص على " زيادة أعداد الطلبة في الفصل يعيق من عملية التقويم المستمر " في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (4.39)، وبدرجة تقدير مرتفعة، تلاها في المرتبة الثانية الفقرة (25)، ونصها " عدم إدراك الطلبة في معظم الأحيان للمحكات التي استخدمها المعلم في تقويم أعمالهم " بمتوسط حسابي بلغ (4.29)، وبدرجة تقدير مرتفعة، تلاها في المرتبة الثالثة الفقرة (1)، ونصها " صعوبة تطبيق عملية التقويم المستمر " بمتوسط حسابي بلغ (4.23)، وبدرجة تقدير مرتفعة، وجاءت الفقرة (32)، التي تنص على "التقصير في تعريف الطلبة بنتائج تعلمهم ومستوى أدائهم" في المرتبة قبل الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.48)، وبدرجة تقدير متوسطة، بينما جاءت الفقرة (33)، ونصها " ترفيع الطلبة للصف الأعلى مع عدم إتقانهم لمهارات الحد الأدنى في الصف الذي انتقل منه " بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (2.14)، وبدرجة تقدير منخفضة، وبلغ المتوسط الحسابي لمعوقات تطبيق التقويم المستمر ككل (3.90)، وبدرجة تقدير مرتفعة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء ما تم طرحه من أسئلة هدفت الكشف عن تصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر ومعوقات تطبيقه في مدارس محافظة حقل بالمملكة العربية السعودية، وفي ما يلي عرض لمناقشة ما تم التوصل إليه من النتائج، بالإضافة إلى التوصيات التي تم تقديمها استناداً إلى هذه النتائج .

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما تصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر في مدارس محافظة حقل بالمملكة العربية السعودية؟".

أظهرت النتائج أن تصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر، كانت إيجابية على الأداة ككل، وعلى جميع الفقرات، وجاءت الفقرة (1) التي تنص على " أرى أن التقويم المستمر يقود إلى الحوار والمناقشة " في المرتبة الأولى، بينما جاءت الفقرة (6) ونصها " أرى أن التقويم المستمر بصورته الحالية يشجع على روح التنافس بين الطلبة " بالمرتبة الأخيرة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يوفره ويتميز به التقويم المستمر من خصائص ومزايا، أسهمت في تحسين العملية التعليمية، وتحسين مستوى تحصيل الطالب، الأمر الذي أسهم في تكوين تصورات إيجابية لدى المعلمين نحو التقويم المستمر وتطبيقه، بالإضافة إلى ما يوفره التقويم المستمر لدى المعلمين من تغذية راجعة حول مستويات الطلاب، ومدى تقدمهم في العملية التعليمية، ومدى تحقق الأهداف التعليمية المخطط لها.

كما يمكن عزو هذه النتيجة استناداً إلى ما يشعر به المعلمون من توافر بيئة تعليمية مناسبة لعملية التعلم في ظل استخدام التقويم المستمر بالشكل الصحيح، فقد يسهم التقويم المستمر

في إيجاد فرص الحوار والمناقشة بين المعلم والطالب، بالإضافة إلى أنه يعطي الطالب فرصة لطرح التساؤلات، وتلقي الإجابات من المعلم، بالإضافة إلى أن التقويم المستمر يسهم في تزويد الطلاب بتغذية راجعة عن مستوياتهم التحصيلية مما يمكنهم من بذل الجهد والمتابعة لتحسين مستوى تحصيلهم الدراسي، وكذلك فإن التقويم المستمر يعمل على تزويد أولياء الأمور بتصور عن وضع أبنائهم ومستوى تحصيلهم الدراسي، مما يساعد في متابعة أبنائهم في المنزل، ويدفعهم إلى زيارة المدرسة لمتابعة أوضاع أبنائهم الدراسية، وهذا قد يكون بدافع منهم نتيجة ما وفره التقويم المستمر من معلومات عن مستوى التحصيل سواءً للمعلم، أو الطالب، أو ولي الأمر.

وتتفق وجهة نظر الباحث في تفسير هذه النتيجة مع ما أشار إليه الحصيني (2007)، من أن التقويم المستمر يسهم في معرفة مستوى الطلاب، ويزيد من تحصيلهم، كما أن المدرسة تستفيد منه، والمعلم، وولي الأمر. كما وأكد على هذا الجانب ما أشار إليه الشيخ (2004)، وأبو حطب وعثمان وصادق (2003)، من أن التقويم المستمر يسهم في الكشف عن مواطن القوة والضعف والقصور لدى الطلاب، وتزويد المعلم بالتغذية الراجعة، بالإضافة إلى استخدام التقويم المستمر للأدوات والأساليب المتعددة والمتنوعة، وفقاً لما يتطلبه الموقف التعليمي التعلمي يسهم في توفير بيئة تعليمية إيجابية.

وفيما يتعلق بفقرات التقويم المستمر، فيمكن تفسير هذه النتيجة، والتي أشارت إلى أن التقويم المستمر يقود إلى الحوار والمناقشة، والتي جاءت في المرتبة الأولى، وبالنظر إلى هذا الجانب فإنه يشير إلى أن التقويم المستمر يعمل على تعزيز قدرة الطالب على الحوار والمناقشة وطرح الأسئلة، والاستفسار عن المعلومة وطبيعة ما تعلمه، وقد لا يتوافر هذا الجانب في الوضع التقليدي للعملية التعليمية، كما أن التقويم المستمر يسهم في إثارة روح التنافس الإيجابي بين

الطلاب، ويُعد هذا التنافس من الجوانب المهمة التي تشجع عليها العملية التعليمية، وذلك بهدف زيادة رغبة ودافعية الطلاب نحو اكتساب المعرفة، وتعزيز اتجاهات الطلاب نحو العملية التعليمية، مما يسهم في زيادة تحصيلهم الدراسي، وبالنظر إلى ما يوفره التقويم المستمر، إذا ما أُحسن استخدامه فإنه سيعمل على إيجاد تصورات إيجابية نحو تطبيقه واستخدامه في العملية التعليمية.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة إسماعيل (Ismael, 2009)، التي أشارت نتائجها إلى وجود توجهات إيجابية نحو واقع تطبيق التقويم المستمر، وأنه يسهم في تلبية تطلعات نظام التعليم، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية كذلك مع نتيجة دراسة الكندي (Al-kindy, 2009) ودراسة جونسون (Johnson, 2008)، الحمدي (2010)، التي أشارت جميعها إلى أن تصورات المعلمين نحو التقويم المستمر كانت إيجابية.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الناجم (2000)، التي أشارت إلى أن التقويم المستمر لم يحقق أهدافه، وكانت بدرجة متوسطة لمعظم الأهداف، كما أشارت إلى أن أغلب المعلمين يركزون في تقويمهم المستمر لطلابهم على الجانب المعرفي، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة هادي (2001)، التي بينت نتائجها أن التقويم المستمر لم يراعِ أهدافه في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، وأهداف المواد الدراسية، كما أختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة البحيري (2003)، الشهري (2006)، الحصيني (2007)، السحيم (2009)، ماري وأديمي (Mary & Adeymi, 2010)، حيث أشارت نتائج جميع هذه الدراسات إلى أن تصورات وتوجهات المعلمين للتقويم المستمر بأنه لم يطبق بصورة إيجابية، وأنه لم يحقق أهدافه.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر في مدراس محافظة حقل في المملكة العربية السعودية تعزى لاختلاف متغيري التخصص أو سنوات الخبرة؟"

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر في مدراس محافظة حقل في المملكة العربية السعودية تعزى لاختلاف متغير التخصص. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر في مدراس محافظة حقل في المملكة العربية السعودية تعزى لاختلاف متغير سنوات الخبرة، لصالح فئة الخبرة (10 سنوات فأكثر).

ويمكن تفسير هذه النتيجة، التي أشارت إلى عدم وجود فروق في تصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر تعزى لاختلاف متغير التخصص، استناداً إلى البيئة التعليمية التعلمية التي يوجد فيها المعلمون على اختلاف تخصصاتهم، ويؤدون ضمنها مهماتهم وواجباتهم التعليمية، وبالنظر إلى هذه البيئة التعليمية ومقوماتها، فإنها تكاد أن تكون متشابهة من حيث توافر أدوات التقويم المستمر، ومدى تطبيقه في العملية التعليمية، والمعوقات التي تحد من استخدامه، بالإضافة إلى خصائص وميزات التقويم المستمر التي قد يشعر بها جميع المعلمين على اختلاف تخصصاتهم، سواءً التخصصات العلمية منها، أو التخصصات الإنسانية، الأمر الذي أسهم في عدم وجود فروق في تصورات المعلمين نحو التقويم المستمر تبعاً لاختلاف متغير التخصص.

كما ويمكن عزو هذه النتيجة إلى طبيعة الأُسس والأنظمة والتعليمات التي تحكم تطبيق التقويم المستمر في مدارس المرحلة الابتدائية، والتي يتم تطبيقها على جميع المعلمين على اختلاف تخصصاتهم، فلا يوجد هناك شروط، أو أُسس يتم إتباعها لدى معلمي التخصصات العلمية، أو التخصصات الإنسانية، فجميع هذه الأُسس والتعليمات موحدة لدى جميع التخصصات، وتطبق

لدى جميع المعلمين في ظل اختلاف تخصصاتهم، الأمر الذي أسهم في إيجاد تصور موحد لدى معلمي المدارس الابتدائية، ولم يكن هناك دور، أو أثر لاختلاف متغير التخصص في إيجاد فروق في تصورات المعلمين نحو التقويم المستمر.

وفيما يتعلق بالنتيجة التي أشارت إلى وجود فروق في تصورات معلمي المرحلة الابتدائية نحو التقويم المستمر تعزى لاختلاف متغير سنوات الخبرة، وجاءت الفروق لصالح فئة الخبرة (10 سنوات فأكثر)، فيمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى أثر الخبرة العملية في مهنة التدريس، والتي قد تسهم في تكوين تصورات وأفكار نتيجة المرور بهذه الخبرة، والممارسات التعليمية، الأمر الذي قد يسهم في وجود اختلاف في تصورات المعلمين نحو التقويم المستمر تبعاً لخبرتهم، وما اكتسبوه من معلومات حول مختلف وسائل وأدوات التقويم، وطرق وأُسس تطبيقها.

كما ويمكن عزو هذه النتيجة في ضوء خبرة المعلمين الذين لديهم خبرة أكثر من (10) سنوات، كونهم مارسوا العديد من أشكال التقويم الاعتيادية السابقة قبل اعتماد التقويم المستمر وتطبيقه، مما يساعدهم على المقارنة بين أنواع التقويم السابقة التي كانت تستند إلى الاختبارات في نهاية الفصل الدراسي، والعام الدراسي، وبين استخدام التقويم المستمر الذي يطبق في العديد من المراحل الدراسية، والذي قد يطبق بمراحل قبلية، وتكوينية ونهائية، وأنه تقويم مستمر مع استمرار عملية التعليم، وبالتالي فإن الخبرة العملية تكون قد أسهمت في إيجاد الفروق في تصورات المعلمين أصحاب الخبرة الطويلة، مقارنة بالمعلمين الذين يملكون خبرات قليلة، أو متوسطة، ولم يكن لديهم إطلاع أو دراية حول أدوات ووسائل التقويم السابقة التي كانت تستخدم قبل تطبيق التقويم المستمر.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة إديجار (Ediger, 2002)، ودراسة الزهراني (2008) اللتين أشارتا إلى عدم وجود فروق في وجهة نظر المعلمين حول تصوراتهم نحو التقويم المستمر تعزى لاختلاف متغير التخصص.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة إديجار (Ediger, 2002)، ودراسة الزهراني (2008) اللتين أشارتا إلى عدم وجود فروق في وجهة نظر المعلمين حول تصوراتهم نحو التقويم المستمر تعزى لمتغير سنوات الخبرة العملية، في حين أشارت نتاج الدراسة الحالية إلى وجود فروق في تصورات المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة العملية لصالح سنوات الخبرة العملية (10 سنوات فأكثر). واختلفت نتيجة الدراسة الحالية كذلك مع نتيجة دراسة أبو حثرة (2011)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق في وجهة نظر المعلمين حول واقع تطبيق التقويم المستمر تعزى لاختلاف متغير سنوات الخبرة.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "ما معوقات تطبيق التقويم المستمر في مدارس محافظة حقل بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين؟".

أظهرت النتائج أن معوقات تطبيق التقويم المستمر في مدارس محافظة حقل من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة تقدير مرتفعة على الأداة ككل، وعلى جميع الفقرات، باستثناء فقرتين جاءتا بدرجة تقدير متوسطة ومنخفضة، وجاءت الفقرة (2)، التي تنص على "زيادة أعداد الطلبة في الفصل يعيق من عملية التقويم المستمر" في المرتبة الأولى، وبدرجة تقدير مرتفعة، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة (25)، التي تنص على "عدم إدراك الطلبة في معظم الأحيان للمحكات التي استخدمها المعلم في تقويم أعمالهم"، وبدرجة تقدير مرتفعة، وجاءت الفقرة (32)، التي تنص على "التقصير في تعريف الطلبة بنتائج تعلمهم ومستوى أدائهم" في المرتبة قبل الأخيرة، وبدرجة تقدير متوسطة، بينما جاءت الفقرة (33) التي نصت على " ترفيع الطلبة للصف الأعلى مع عدم إتقانهم لمهارات الحد الأدنى في الصف الذي انتقل منه " بالمرتبة الأخيرة، وبدرجة تقدير منخفضة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء العديد من المؤشرات التي بينها معلمو المدارس الابتدائية من خلال استجاباتهم على فقرات أداة الدراسة، المرتبطة بمعوقات تطبيق التقويم

المستمر، وكذلك في ضوء العديد من نتائج الدراسات كدراسة بيدو (Pido, 2005)، الشهري (2006)، داورش (Dowrich, 2008)، السحيم (2009)، التي أشارت جميعها إلى وجود العديد من المعوقات التي تحد من استخدام وتوظيف التقويم المستمر بشكل إيجابي وفعال، وبطريقة تسهم في تحقيق أهداف هذا التقويم الذي طبق من أجل تحقيقها، والتي ترتبط بالأهداف العامة والخاصة التي تسعى العملية التعليمية إلى تحقيقها بمختلف الوسائل والأدوات، والتي من ضمنها توظيف التقويم المستمر خلال العملية التعليمية بمختلف مراحلها ومستوياتها، حيث أشارت جميع هذه الدراسات إلى أن تزايد أعداد الطلبة في الفصول الدراسية من أبرز معوقات تطبيق التقويم المستمر، بالإضافة إلى عدم وضوح أُسس ومعايير تطبيق التقويم المستمر لدى مختلف أطراف العملية التعليمية التعلمية.

كما ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ما يتوافر في البيئة التعليمية من استعداد لدى المعلمين لتطبيق التقويم المستمر، ودافعيتهم نحو تطبيقه، ومدى امتلاكهم للمهارات والقدرات التي تتطلب استخدامه، واستخدام أدواته ووسائله، بالإضافة إلى ما يتوافر ضمن البيئة المدرسية من جوانب تسهم وتساعد وتسهل تطبيق التقويم المستمر خلال العملية التعليمية، وبالنظر إلى هذه الجوانب، يلاحظ أن هناك تزايد في أعداد الطلاب في الغرف الصفية، الأمر الذي يعيق استخدام التقويم المستمر، بالإضافة إلى عدم المتابعة والاهتمام في بعض الأحيان من الإدارة المدرسية، وذلك في مجال تقديم التسهيلات، وتوفير التوجيه المناسب، وتوفير الدورات التدريبية المرتبطة بالتقويم المستمر، ونقص الخبراء والمتخصصين بالقياس والتقويم بإدارات التعليم.

كما ويمكن الإشارة إلى بعض الجوانب المرتبطة بالمعلمين، والتي قد تعطي مؤشراً واضحاً على هذه المعيقات، والمتمثلة بعدم تأهيل المعلمين لاستخدام مثل هذا التقويم، بالإضافة إلى عدم إلمام العديد من المعلمين بأُسس وشروط استخدام التقويم المستمر في العملية التعليمية، وكذلك عدم

المعرفة الكافية بأهداف التقويم المستمر، ومؤشرات تحقيق هذه الأهداف، وكذلك تمسك بعض المعلمين وتأثرهم بأساليب التقويم التقليدية، بالإضافة إلى تزايد الأعباء والمهمات التدريسية والإشرافية للمعلم.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك العديد من المعوقات التي يمكن في ضوئها تفسير هذه النتيجة، والمرتبطة بجوانب أُخرى، والتي من أبرزها في هذا المجال، ما يرتبط بالتقويم المستمر نفسه، وذلك من حيث عدم وضوح الأُسس الفلسفية والمعايير التي تقويم عليها لوائح التقويم المستمر، وتضارب هذه الأُسس، وعدم وضوح مصطلحات لائحة تقوم الطالب استناداً للتقويم المستمر، أضف إلى ذلك عدم وضوح محكات التقويم المستمر للكشف عن مدى تحقق الأهداف، بالإضافة إلى عدم توافر الأدلة التي تساعد المعلم في التطبيق الفعال والإيجابي للتقويم المستمر.

كما وترتبط بعض المعيقات بالطلبة، والمتمثلة بعدم فهمهم ووعيهم بأهمية، وطبيعة التقويم المستمر وشروطه، وكذلك عدم تعاون أولياء الأمور في هذا الجانب، وفيما يرتبط بمتابعة الأبناء الطلبة، وكذلك عدم وعيهم بماهية التقويم المستمر، وطبيعته وأهدافه، وأهميته. أضف إلى ذلك جانب على درجة من الأهمية، والمتمثل في عدم التوافق بين أهداف التقويم المستمر، وأهداف المواد الدراسية بالإضافة إلى زيادة حجم المواد الدراسية، الذي قد لا يعطي الوقت الكافي والفرصة لاستخدام التقويم المستمر بشكل فعال ومنتظم.

وبالنظر إلى مُجمل هذه المؤشرات والعوامل والأسباب التي قد تحول دون التطبيق المنتظم والفعال للتقويم المستمر، فإنها تتداخل فيما بينها لتشكيل معيقات تحد من الاستخدام الأمثل للتقويم المستمر، الأمر الذي يتطلب جهوداً في إزالة هذه المعوقات، والحد منها قدر الإمكان من أجل الاستفادة من خصائص وميزات التقويم المستمر في تحسين العملية التعليمية بمختلف عناصرها ومجالاتها، الأمر الذي يسهم في تحقيق أهدافها بشكل أكثر إيجابية.

وفيما يتعلق بأبرز المعوقات التي أشارت إليها نتائج الدراسة، فقد جاء المعوق الذي يشير إلى تزايد أعداد الطلاب في الفصل الدراسي في المرتبة الأولى، وبدرجة تقدير مرتفعة، وبالنظر إلى هذا الجانب، فيمكن عزو هذه النتيجة إلى أن زيادة أعداد الطلاب في الفصل لا يعطي الفرصة للمعلم، ولا الوقت الكافي لإعطاء كل طالب حقه، حيث أن التقويم المستمر يتطلب تطبيق الاختبارات، والحوار والمناقشة، والملاحظة لأداء الطلاب، وعمل سجلات تقديرية، ومتابعة الطلاب من خلالها، بالإضافة إلى سلالم التقدير، وبالنظر إلى تزايد أعداد الطلاب في الفصول الدراسية فإنه لن يسمح باستخدام هذه الأدوات في غالبية الأحيان، فمعظمها، يتطلب الوقت، وهو ليس بيد المعلم، كونه محكوم بمنهاج دراسي يجب إنهائه، وكذلك بحصص دراسية محددة بوقت، مما يشير إلى عدم وجود الوقت والفرصة الكافية لتوظيف التقويم المستمر كما هو مطلوب ومخطط له خلال العملية التعليمية.

أما المعوق الذي جاء في المرتبة الأخيرة من المعوقات، وبدرجة تقدير منخفضة، والذي أشار إلى ترفيع الطلاب للصف الأعلى مع عدم إتقانهم لمهارات الحد الأدنى في الصف الذي انتقل منه، فيمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء عدد ومستوى الطلاب الذين ينقلون إلى صفوف أعلى، وبالنظر إلى عدد هؤلاء الطلاب فإنه قد يكون محدوداً، ولا يشكل عائقاً أساسياً وجذرياً أمام تطبيق التقويم المستمر بالشكل الصحيح.

وخلاصة تناول هذا الجانب من التفسير والمناقشة، يمكن للباحث أن يشير إلى أنه وبالرغم من معيقات استخدام التقويم المستمر في العملية التعليمية، إلا أن هناك تصورات إيجابية لدى المعلمين نحو استخدامه، وذلك في ظل ما لمسه المعلمون من فائدة إيجابية في مجال تحسين مستوى التحصيل لدى الطلاب، وإن كانت الإيجابيات التي تظهر ليست بالمستوى المأمول، إلا أن التوجهات نحو استخدامه كانت إيجابية وداعمة لاستخدامه، شريطة توافر مقومات نجاحه، وذلك

في ظل ما يوفره التقويم المستمر من خصائص وميزات تسهم في تطوير مختلف جوانب العملية التعليمية.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الناجم (2000)، التي أشارت إلى وجود معوقات تحد من تحقيق أهداف التقويم المستمر، وبدرجة مرتفعة، وخاصةً زيادة أعداد الطلبة في الفصول الدراسية، وزيادة نصاب المعلم من الحصص الدراسية، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة هادي (2001)، التي أشارت إلى وجود معوقات تحول دون تطبيق التقويم المستمر، وبدرجة مرتفعة، تمثلت بكثافة أعداد الطلبة في الصف الواحد، وضعف تفاعل أولياء الأمور، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة البحيري (2003)، بيدو (Pido, 2005)، الشهري (2006)، داورش (Dowrich, 2008)، السحيم (2009)، إسماعيل (Ismael, 2009)، الحمدي (2010)، الصيخان (2010)، أبو حثرة (2011)، حيث أشارت نتائج جميع هذه الدراسات إلى وجود العديد من المعوقات التي تحول دون تطبيق التقويم المستمر.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة المطيري (2009)، التي أشارت إلى أن أبرز معوقات تطبيق التقويم المستمر كانت في تركيز الطالبات على الحفظ دون الفهم، والتركيز على الجانب النظري من المعلمات.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بما يأتي:

- العمل على إيجاد آلية ومبادرة من قبل وزارة التربية والتعليم على وضع حلول لمشكلة تزايد أعداد الطلبة في الفصول الدراسية.
- توفير الدورات التدريبية، والنشرات المرتبطة بالتقويم المستمر بما يسهم في زيادة قدرة المعلمين على توظيف التقويم المستمر بشكل فعال.
- تفعيل دور وسائل الإعلام، وخاصةً الإعلام التربوي في وزارة التربية والتعليم للتعريف بأهمية التقويم المستمر، وأهدافه، وأُسسه، وإستراتيجياته التي يتم من خلالها التعرف على توجهات وزارة التربية والتعليم وأهدافها من تطبيق التقويم المستمر.
- العمل على زيادة التعاون بين مختلف أطراف العملية التعليمية التعلمية من خبراء في مجال التقويم، وإداريين، ومعلمين، وأولياء أمور، وطلبة بهدف إيجاد إستراتيجية مشتركة لتجاوز معوقات تطبيق التقويم المستمر على اختلافها.
- إجراء المزيد من الدراسات حول التقويم المستمر، وخاصةً ما يرتبط بإيجاد إستراتيجية تسهم في توحيد المسارات والأهداف بين أهداف المواد الدراسية ومحتواها، وبين أهداف ومسارات التقويم المستمر.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو حثرة، عبد الله. (2011). **واقع التقويم المستمر لتلاوة القرآن الكريم في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر مشرفي التربية الإسلامية بمحافظة جدة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

أبو حطب، فؤاد وعثمان، سيد وصادق، آمال. (2003). **التقويم التربوي**. الكويت: مكتبة الفلاح.

أبو زينة، فريد وعبابنة، عبد الله.(2007). **مناهج تدريس الرياضيات للصفوف الأولى**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

آل معيض، سعيد. (2002). **واقع التقويم المستمر لمهارات القراءة والمحفوظات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

البحيري، محمد. (2003). **مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر القرآن الكريم بالمرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

البشري، منى. (2008). **معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في إدارة جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر الإداريات وعضوات هيئة التدريس بالجامعة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

جرجس، ميشال. (2005). **معجم مصطلحات التربية والتعليم –عربي– فرنسي– إنجليزي**. بيروت: دار النهضة للنشر والتوزيع.

حسين، غريب. (1991). التقويم البنائي في التدريس وأثره في التحصيل. **مجلة التربية اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافية**، 1(2)، 243-265.

الحصيني، سامي. (2007). **مدى أهمية التقويم المستمر في تدريس مادة الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين** . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الحليلي، عبد اللطيف وسالم، مهدي. (1998). **التربية الميدانية وأساسيات التدريس**. الرياض: مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع.

الحمدي، فاطمة. (2010). **بناء أداة لتقييم برنامج التقويم المستمر المستخدم في مدارس منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر القائمين على البرنامج**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

الخطيب، نور. (1993). اتجاهات حديثة في التقويم وانعكاساتها على تقويم طلبة التعليم العام. **المجلة العربية للتربية**، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

الداوود، هند. (2002). **واقع التقويم المستمر لمقرر الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنات**. رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

الدوسري، سعد. (1988). **القياس والتقويم التربوي**. الندوات واللقاءات التربوية. جمع وإعداد مركز البحوث التربوية.

الزهراني، سند. (2008). **العلاقة الارتباطية بين التقويم المستمر والاختبار في الحكم على مستوى الطلاب العلمي في مادة الرياضيات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

الزيود، نادر. (1998). **مبادئ القياس والتقويم في التربية**. عمان: دار الفكر للنشر والطباعة والتوزيع.

السحيم، تركي. (2009). **واقع التقويم المستمر لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مقررات العلوم الشرعية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

سيد، أحمد وسالم، أحمد. (2004). **التقويم في المنظومة التربوية**. الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

الشكيلي، علي. (2010). **المتطلبات الإدارية اللازمة لتفعيل نظام التقويم المستمر بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عثمان.

الشهري، بندر. (2005). **دراسة تقويمية لواقع التقويم المستمر في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين وأولياء الأمور بمحافظة الطائف**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

الشيخ، تاج السر. (2004). **القياس والتقويم التربوي**. الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

الصيخان، علي. (2010). **معوقات تطبيق التقويم المستمر لمهارات اللغة العربية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في منطقة القصيم من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، قسم التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، السعودية.

العصيمي، حمود. (2002). **واقع اللائحة الجيدة لتقويم طلاب الصفوف المبكرة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين وأولياء الأمور**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

علام، صلاح الدين. (1997). دليل المعلم في تقويم الطلبة في الدراسات الاجتماعية. القاهرة: دار الفكر العربي.

عودة، أحمد. (2004). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

الغريب، رمزية. (1996). **التقويم والقياس النفسي والتربوي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية للنشر والتوزيع.

لائحة تقويم الطالب. (2006). **التقويم المستمر**. الإشراف التربوي. الرياض: المملكة العربية السعودية.

المالكي، علي. (2011). **فاعلية التقويم المستمر لمبحث العلوم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

مجمع اللغة العربية. (2004). **المعجم الوسيط**. القاهرة: مكتبة الشروق الدولية للنشر والتوزيع.

المطيري، منى. (2009). **أهم مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر الفقه بالمرحلة الابتدائية للبنات من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات بمدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، السعودية.

منصور، عبد المجيد. (1995). **التقويم التربوي (الأسس- التطبيقات)**. جدة: دار تهامة للنشر والطباعة والتوزيع.

المهيزع، فهد. (2007). **دراسة استطلاعية لبرنامج التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية**. وزارة التربية والتعليم السعودية، وكالة التعليم، الإدارة العامة للاختبارات والقبول، الرياض، السعودية.

الناجم، محمد. (2000). **واقع التقويم المستمر في تدريس مقررات العلوم الشرعية الشفهية في المرحلة الابتدائية للبنين كما يراها المعلمون والمشرفون التربويون في مدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

هادي، سعيد. (2001). **واقع التقويم المستمر لمهارات القراءة والمحفوظات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

وزارة التربية والتعليم السعودية. (2004). **لائحة تقويم الطالب**. الرياض، السعودية.

وزارة التربية والتعليم السعودية. (2005). **المذكرة التفسيرية والقواعد التنفيذية للائحة تقويم الطالب**. الرياض، السعودية.

وزارة التربيـة والتعلـيم الـسعودية. (2006). **المـذكرة التفـسيرية والقواعـد التنفيذيـة للائحـة تقـويم الطالب**. المملكة العربية السعودية، الرياض.

وزارة التربيـة والتعلـيم الـسعودية. (2010). **منـشورات وزارة التربيــة والتعلـيم الـسعودية**. الريـاض، السعودية.

يحيى، حسن والمنوفي، سعيد. (1998). **المدخل إلـى التـدريس الفعّال**. الرياض: الدار الصولتية للتربية والنشر والتوزيع.

يسن، نجوى. (2009). **دور التقـويم المـستمر فـي التحـصيل الدراسـي لمقـرر اللغـة العربيـة لـدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة التعليم الأساسي لمقرر اللغة العربيـة**. رسـالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم، السودان.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Al-Kindy, S. (2009). Teachers' attitudes towards continuous assessment and its effect on their work. **Research Perspectives on Education in Oman**. Ministry of Education, Sultanate of Oman, 5, 122- 136.

Dowrich, M. (2008). **Teacher Perceptions of the Implementation of the National Continuous Assessment Program in a Primary School in the St. George East Education District in Trinidad and Tobago**. Master thesis, The University of the West Indies, Trinidad and Tobago.

Ediger, M. (2002). **Formative Evaluation in the Reading Curriculum**. Educational Resources Information Center .

Ismael, V. (2009). **The role of teachers in continuous Assessment: a Model For Primary Schools in Windhoek**. VNISA Institutional Repository, 0861(South Africa). 2711670 9000.

Johnson, K. (2008). The Use of formative evaluation in professional developmental and student achievement. **Unpublished Dissertation**, Widener University .

Liu, J. (2000). **The Effect of Performance-Based Assessment on Eighth Grade Students Mathematics Achievement**. Unpublished Doctor of Philosophy, University of Missouri-Columbia.

Mary, O. & Adeyemi, I. (2010). **Continuous Assessment practices in Nigerian Schools**. Ministry of Education, Ilorin, Nigeria.

Morrisoon, J., McDuffie, A. & Akerson, V . (2002) .**A Focus for Collaboration**: Developing and Implementing Science and Mathematics Performance Assessment Tasks. (ERIC Document Reproduction Service No. ED46.), 561.

Nitko, A. & Brookhart, S. (2007). **Educational Assessment of Students (fifth ed.)**. New Jersey: Pearson Education.

Nitko, A. (1995). Curriculum-Based Continuous Assessment: A Framework For Assessment in Education: Principles, **Policy & Practice**, 2 (3), 321.

Pido, S. (2005). **High Correlation Between Continuous Assessment and National Examination Scores is Achievable**. Uganda National Examinations Boars. Kampala, Uganda.

Singhal, P. (2012). Continuous and Comprehensive Evaluation A Study Of Teachers Perception. **Delhi Business Review**, 13(1), 81- 99.

Westin, S. (2005). **Performance measurement and evaluation: Definitions and relationships**, United State General Accounting Office Glossary.

ملحق (1)

الاستبانة بصورتها الأولية

الأستاذ الدكتور / الدكتورة..الأكرم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته..

يقوم الباحث بدراسة ميدانية بعنوان: "**تصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر في محافظة حقل بالمملكة العربية السعودية** ". وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة اليرموك. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانه مكونة من (67) فقرة موزعة على قسمين القسم الأول للكشف عن تصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر في مدارس محافظة حقل في المملكة العربية السعودية، والقسم الثاني للكشف عن معوقات تطبيق التقويم المستمر في المدارس الابتدائية في محافظة حقل من وجهة نظر المعلمين. راجياً التكرم بتحكيم فقرات هذه الاستبانة، وذلك من حيث:

1- سلامة الصياغة اللغوية للفقرة.

2- مدى وضوح الفقرة .

3- أي تعديلات ومقترحات ترونها مناسبة.

ولكم مني خالص الشكر والعرفان

جامعة اليرموك	**جامعة اليرموك**
المشرف الدكتور	**الباحث**
محمد بني هاني	**ماجد الشراري**

الرقم	الفقرة	الصياغة اللغوية		وضوح الفقرة		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
القسم الأول: تصورات المعلمين للتقويم المستمر						
.1	التقويم المستمر قاد إلى الحوار والمناقشة.					
.2	التقويم المستمر يراعي الفروق الفردية بين الطلاب.					
.3	التقويم المستمر أعطى الطالب حقه.					
.4	التقويم المستمر مناسب جداً للطلاب .					
.5	التقويم المستمر أثرى الطلاب بكم من المعلومات.					
.6	المعلم لا يزال يستخدم التقويم التقليدي ولكن بمسمى التقويم المستمر.					
.7	التقويم المستمر بصورته الحالية قضى على روح التنافس بين الطلاب.					
.8	التقويم المستمر أوجد بين الطلاب قاعدة التساوي.					
.9	عدم شمولية مهارات التقويم المستمر للجوانب السلوكية والأنشطة غير الصفية.					
.10	عدم بناء المنهج وفق المهارات المنظمة في لوائح التقويم المستمر.					
.11	التقويم المستمر يهمل الجوانب الوجدانية للطالب أثناء عملية التقويم.					
.12	يعدّ التقويم المستمر مكونًا أساسياً في العملية التعليمية التعليمة.					
.13	يساعد التقويم المستمر الطلاب على معرفة مدى تقدمهم في المواد الدراسية.					
.14	يسمح التقويم المستمر في معرفة أولياء الأمور بمستوى الإنجاز الذي يحققه أبناؤهم.					
.15	يزوّد المعلم بمعلومات مهمة حول تقدم تعلم الطلاب وتحقيقهم الأهداف التعليمية أولاً بأول.					

الرقم	الفقرة	الصياغة اللغوية		وضوح الفقرة		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
.16	يساعد في تخطيط التدريس بطريقة أفضل تهدف إلى تحسين الناتج التعليمي.					
.17	المعلمين غير واعين بالتطورات الحديثة التي نشأت في مجال التقويم المستمر.					
.18	يسهم التقويم المستمر في تحقيق مخرجات تعليمية عالية الجودة.					
.19	يسهم التقويم المستمر في الحد من أساليب التقويم القائمة على المعايير الجمعية التي تقارن المتعلم بزملائه.					
.20	يسهم التقويم المستمر في توحيد الرؤى والممارسات الميدانية للمعلمين، وتوظيفها في تنفيذ تقويم واقعي متنوع ومستمر.					
.21	يسهم التقويم المستمر في تحسين عملية التعلم وجعل ثقافة التقويم المستمر بديلاً لثقافة الاختبار ألتحصيلي من حيث الحكم على اكتساب الكفاءة.					
.22	يسهم التقويم المستمر في استثارة دوافع المتعلمين وجعلهم أكثر رغبة في الأداء واكتساب الكفاءات.					
.23	تعزيز ذاتية المتعلم وتزويده بالمهارات اللازمة له، بما يمكنه من توجيه نفسه.					
.24	شمولية التقويم المستمر لجوانب نمو شخصية المتعلم من خلال تطبيق أدوات تقويمية شاملة ومتنوعة.					
.25	يساعد التقويم المستمر على زيادة تحصيل الطلاب مما يجعلهم يتقنون فهم المواد التعليمية.					
.26	يساهم التقويم المستمر في اتخاذ القرارات لتحسين مستوى الطلاب.					

الرقم	الفقرة	الصياغة اللغوية		وضوح الفقرة		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
.27	يساعد التقويم المستمر القائمين على التعليم في مراجعة ومتابعة مستمرة للمنهاج.					
.28	تأثر تقديرات الطلاب بذاتية المعلم من خلال التقويم المستمر.					
.29	العديد من الطلاب يجهلون أهداف التقويم المستمر.					
.30	أدى التقويم المستمر إلى ضعف التنافس بين الطلاب وقلة اهتمامهم بنتائج التقويم.					
.31	التقويم المستمر يركز على الجوانب المعرفية وإهمال تعلم مهارات الحياة.					

الرقم	الفقرة	الصياغة اللغوية		وضوح الفقرة		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
القسم الثاني: معوقات تطبيق التقويم المستمر						
.1	هناك صعوبة في تطبيق عملية التقويم المستمر.					
.2	تزايد أعداد الطلاب في الفصل يعيق من عملية التقويم المستمر.					
.3	وجود الكثير من المهارات المركبة مما يجعل تقويمها صعبًا.					
.4	ضعف التوافق بين مفردات المقررات والمهارات المحددة في بطاقة التقويم المستمر.					
.5	عدم وجود المعرفة الكافية لدى المعلمين بأهداف التقويم المستمر.					
.6	قلة تدريب المعلمين على وظائف التقويم المستمر واستخداماته المناسبة.					
.7	كثرة الأعباء التدريسية على المعلم تحد من استخدام التقويم المستمر.					
.8	عدم تدريب المشرفين التربويين على التقويم المستمر قبل تطبيقه بوقت كاف.					
.9	عدم وجود جهاز فني متخصص بالقياس والتقويم بإدارات التعليم يشرف على التقويم المستمر.					
.10	ضعف دور الإعلام التربوي في التوعية بأهمية التقويم المستمر.					
.11	نقص الإمكانات المادية اللازمة لتطبيق التقويم المستمر بشكل فعال.					
.12	عدم وجود أدلة تساعد المعلم على التطبيق الجيد لنظام التقويم المستمر.					
.13	نقص التحكم في استعمال أدوات التقويم المستمر ومعايير قياس الكفاءة.					

الرقم	الفقرة	الصياغة اللغوية		وضوح الفقرة		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
.14	عدم توافر مؤشرات كافية في التقويم المستمر للحكم على اكتساب الكفاءة.					
.15	تقاطع أدوات التقويم المستمر مع أهداف المناهج المقررة.					
.16	قلة اهتمام الطلاب وأولياء الأمور بنتائج التقويم المستمر .					
.17	قلة متابعة مديري المدارس لأساليب تطبيق التقويم المستمر داخل الفصل .					
.18	غموض المصطلحات والمفاهيم التي تتضمنها لوائح التقويم المستمر.					
.19	الاعتماد في بناء قوائم المهارات على الكتب المدرسية.					
.20	عدم تصنيف المهارات التي يتم قياسها على أسس واضحة.					
.21	عدم الاعتماد على منهج محدد لصياغة قوائم المهارات.					
.22	بعض المعلمين غير قادرين على تحديد مستويات إتقان الطلاب للمهارات.					
.23	عدم قدرة بعض المعلمين على التوفيق بين طريقة التدريس وأسلوب التقويم المستمر.					
.24	بعض المعلمين ليس لديهم القناعة بأسلوب التقويم المستمر مما يقلل من تحفيزهم للعمل بجدية وهمة عالية.					
.25	تمسك بعض المعلمين وتأثرهم بالأسلوب التقليدي للتقويم.					
.26	التقصير في تعريف الطلاب بنتائج تعلمهم ومستوى أدائهم.					
.27	عدم إدراك الطلاب في معظم الأحيان للمحكات التي استخدمها المعلم في تقويم أعمالهم.					
.28	عدم إشراك أولياء الأمور في التقويم وذلك بتزويدهم بالصعوبات التي تواجه أبنائهم ودورهم في التغلب عليها.					

الرقم	الفقرة	الصياغة اللغوية		وضوح الفقرة		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
.29	صعوبة تطبيق التقويم لضيق الوقت وكثرة الأعباء التدريسية للمعلم.					
.30	تركيز المعلم على تنفيذ التقويم المستمر دون أن يحرص على الاستفادة من التغذية الراجعة والعمل على معالجة القصور وتعزيز الجوانب الإيجابية.					
.31	عدم وضوح الصورة الكافية لدى المعلمين عن إجراءات التقويم المستمر وأساليبه وأدواته وكيفية الاستفادة من نتائجه.					
.32	عدم وضوح مصطلحات لائحة التقويم المستمر لدى بعض المعلمين.					
.33	عدم امتلاك بعض المعلمين لمهارات تطبيق التقويم المستمر.					
.34	تضارب الأسس الفلسفية التي تقوم عليها لوائح التقويم المستمر.					
.35	ترقيع الطلاب للصف الأعلى مع عدم إتقانهم لمهارات الحد الأدنى في الصف الذي انتقل منه.					
.36	عدم إتقان المعلم للتقويم المستمر يجعل أداؤه أقل من الحد المطلوب.					

ملحق (2)

قائمة بأسماء المحكمين

الاسم	الرتبة	التخصص	الجامعة
أ.د. عدنان الإبراهيم	أستاذ	إدارة تربوية	اليرموك
أ.د. محمد عاشور	أستاذ	إدارة تربوية	اليرموك
أ.د. محمد خوالدة	أستاذ	أصول تربية	اليرموك
أ.د. حسن الحياري	أستاذ	أصول تربية	اليرموك
د. عبد الحكيم حجازي	أستاذ مشارك	أصول تربية	اليرموك
د. خليفة أبو عاشور	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	اليرموك
د. منيرة الشرمان	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	اليرموك
د. نضال الشريفين	أستاذ مشارك	قياس وتقويم	اليرموك

ملحق (3)

الاستبانة بصورتها النهائية

الأخ المعلم...حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

يقوم الباحث بدراسة ميدانية بعنوان: "**تصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر في محافظة حقل بالمملكة العربية السعودية**". وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أصول التربية من جامعة اليرموك. يتوافر بين يديك استبانه موزعة على قسمين القسم الأول للكشف عن تصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر، والقسم الثاني للكشف عن معوقات تطبيق التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية في مدارس محافظة حقل من وجهة نظر المعلمين. راجياً الإجابة عن جميع فقرات الاستبانة بدقة، وذلك من خلال وضع إشارة (√) مقابل كل فقرة حسب قناعتك الشخصية، علماً أن البيانات التي سيتم الحصول عليها ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لإغراض البحث العلمي.

المعلومات

التخصص: ☐ تخصصات علمية ☐ تخصصات إنسانية

سنوات الخبرة: ☐ اقل من 10 سنوات ☐ 10 سنوات فأكثر

ولكم مني خالص الشكر والعرفان

جامعة اليرموك
المشرف الدكتور
محمد بني هاني

جامعة اليرموك
الباحث
ماجد الشراري

القسم الأول: تصورات المعلمين للتقويم المستمر

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
.1	التقويم المستمر يقود إلى الحوار والمناقشة.					
.2	التقويم المستمر يراعي الفروق الفردية بين الطلاب.					
.3	التقويم المستمر يعطي الطالب حقه.					
.4	التقويم المستمر مناسب للطلاب على اختلاف مستوياتهم.					
.5	التقويم المستمر يثري الطلاب بالمعلومات.					
.6	التقويم المستمر يشجع على روح التنافس بين الطلاب.					
.7	التقويم المستمر أوجد بين الطلاب التساوي.					
.8	مهارات التقويم المستمر شاملة بمختلف الجوانب والأنشطة غير الصفية.					
.9	المنهج مبني وفق المهارات المنظمة في لوائح التقويم المستمر.					
.10	التقويم المستمر يؤكد على الجوانب الوجدانية للطالب أثناء عملية التقويم.					
.11	التقويم المستمر يُعد مكوناً أساسياً في العملية التعليمية التعلمية.					
.12	التقويم المستمر يساعد الطلاب على معرفة مدى تقدمهم في المواد الدراسية.					
.13	التقويم المستمر يساعد في معرفة أولياء الأمور بمستوى الإنجاز الذي يحققه أبناؤهم.					
.14	التقويم المستمر يزوّد المعلم بمعلومات مهمة حول تقدم تعلم الطلاب وتحقيقهم الأهداف التعليمية أولاً بأول.					
.15	التقويم المستمر يساعد في تخطيط التدريس بطريقة أفضل تؤدي إلى تحسين الناتج التعليمي.					
.16	إن المعلمين واعين بالتطورات الحديثة التي نشأت في مجال التقويم المستمر.					

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
.17	التقويم المستمر يسهم في تحقيق مخرجات تعليمية عالية الجودة.					
.18	التقويم المستمر يسهم في الحد من أساليب التقويم القائمة على المعايير الجمعية التي تقارن المتعلم بزملائه.					
.19	التقويم المستمر يسهم في توحيد الرؤى والممارسات الميدانية للمعلمين، وتوظيفها في تنفيذ تقويم واقعي متنوع ومستمر.					
.20	التقويم المستمر يساعد في تحسين عملية التعلم وجعل ثقافة التقويم المستمر بديلاً لثقافة الاختبار ألتحصيلي من حيث الحكم على اكتساب الكفاءة.					
.21	التقويم المستمر يسهم في استثارة دوافع المتعلمين وجعلهم أكثر رغبة في الأداء واكتساب الكفاءات.					
.22	التقويم المستمر يعزز من ذاتية المتعلم ويزوده بالمهارات اللازمة بما يمكنه من توجيه نفسه.					
.23	التقويم المستمر شامل لجوانب نمو شخصية المتعلم من خلال تطبيق أدوات تقويمية شاملة ومتنوعة.					
.24	التقويم المستمر يساعد في زيادة تحصيل الطلاب مما يجعلهم يتقنون فهم المواد التعليمية.					
.25	التقويم المستمر يساهم في اتخاذ القرارات التي تساعد على تحسين مستوى الطلاب.					
.26	التقويم المستمر يساعد القائمين على التعليم في مراجعة ومتابعة المنهاج بصورة مستمرة.					
.27	التقويم المستمر يركز على الجوانب المعرفية والعملية معاً.					

القسم الثاني: معوقات تطبيق التقويم المستمر

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
.1	صعوبة تطبيق عملية التقويم المستمر.					
.2	زيادة أعداد الطلاب في الفصل يعيق من عملية التقويم المستمر.					
.3	كثرة المهارات المركبة تصعب عملية التقويم المستمر.					
.4	ضعف التوافق بين مفردات المقررات والمهارات المحددة في بطاقة التقويم المستمر.					
.5	عدم وجود المعرفة الكافية لدى المعلمين بأهداف التقويم المستمر.					
.6	قلة تدريب المعلمين على وظائف التقويم المستمر واستخداماته المناسبة.					
.7	كثرة الأعباء التدريسية على المعلم تحد من استخدام التقويم المستمر.					
.8	عدم تدريب المشرفين التربويين على التقويم المستمر قبل تطبيقه بوقت كاف.					
.9	عدم وجود جهاز فني متخصص بالقياس والتقويم بإدارات التعليم يشرف على التقويم المستمر.					
.10	ضعف دور الإعلام التربوي في التوعية بأهمية التقويم المستمر.					
.11	نقص الإرشادات التوعوية اللازمة لتطبيق التقويم المستمر بشكل فعال.					
.12	عدم وجود أدلة تساعد المعلم على التطبيق الجيد لنظام التقويم المستمر.					
.13	نقص التحكم في استعمال أدوات التقويم المستمر ومعايير قياس الكفاءة.					
.14	عدم توافر مؤشرات كافية في التقويم المستمر للحكم على اكتساب الكفاءة.					

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
15.	قلة اهتمام الطلاب وأولياء الأمور بنتائج التقويم المستمر.					
16.	قلة متابعة مديري المدارس لأساليب تطبيق التقويم المستمر داخل الفصل.					
17.	غموض المصطلحات والمفاهيم التي تتضمنها لوائح التقويم المستمر.					
18.	اعتماد قوائم المهارات في التقويم المستمر على الكتب المدرسية.					
19.	عدم تصنيف المهارات التي يتم قياسها على أسُس واضحة.					
20.	عدم الاعتماد على منهج محدد لصياغة قوائم المهارات.					
21.	عدم قدرة بعض المعلمين على تحديد مستويات إتقان الطلاب للمهارات.					
22.	عدم قناعة بعض المعلمين بأسلوب التقويم المستمر مما يقلل من تحفيزهم للعمل بجدية وهمة عالية.					
23.	تمسك بعض المعلمين وتأثرهم بالأسلوب التقليدي للتقويم.					
24.	التقصير في تعريف الطلاب بنتائج تعلمهم ومستوى أدائهم.					
25.	عدم إدراك الطلاب في معظم الأحيان للمحكات التي استخدمها المعلم في تقويم أعمالهم.					
26.	عدم إشراك أولياء الأمور في التقويم وذلك بتزويدهم بالصعوبات التي تواجه أبنائهم ودورهم في التغلب عليها.					
27.	صعوبة تطبيق التقويم لضيق الوقت وكثرة الأعباء التدريسية للمعلم.					

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
.28	تركيز المعلم على تنفيذ التقويم المستمر دون أن يحرص على الاستفادة من التغذية الراجعة والعمل على معالجة القصور وتعزيز الجوانب الإيجابية.					
.29	عدم وضوح الصورة الكافية لدى المعلمين عن إجراءات التقويم المستمر وأساليبه وأدواته وكيفية الاستفادة من نتائجه.					
.30	عدم وضوح مصطلحات لائحة التقويم المستمر لدى بعض المعلمين.					
.31	عدم امتلاك بعض المعلمين لمهارات تطبيق التقويم المستمر.					
.32	تضارب الأسس الفلسفية التي تقوم عليها لوائح التقويم المستمر.					
.33	ترفيع الطلاب للصف الأعلى مع عدم إتقانهم لمهارات الحد الأدنى في الصف الذي انتقل منه.					

ملحق (4)

كتاب تسهيل مهمة موجه من عمادة كلية التربية في جامعة اليرموك إلى الملحقية الثقافية السعودية في الأردن

جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY



كلية التربية
مكتب العميد

الرقم: ك ت/١٠٠٧/١٨/١٣٢٤٠
التاريخ: ٢٦ محرم/ ١٤٣٤هـ
الموافق: ٥ / كانون أول/ ٢٠١٢م

إلى من يهمه الامر

الموضوع: تسهيل مهمة الطالب ماجد بن مصبح الشراري

تحية طيبة وبعد ،،،

يقوم الطالب **ماجد بن مصبح الشراري**، ورقمه الجامعي (٢٠٠٩٤٠١١٤٧)، بدراسة بعنوان **"تصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر في محافظة حقل بالمملكة العربية السعودية"**؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في كلية التربية تخصص أصول تربية، ويستدعي ذلك تطبيق أداة الدراسة (الاستبانه) المرفقة على عينة من معلمي المرحلة الإبتدائية في محافظة حقل في المملكة العربية السعودية.

أرجـو التكرم بالاطـلاع والموافقـة علـى تسهيل مهمـة الطالب المذكور أعلاه.

شاكراً لكم حسن تعاونكم مع الجامعة

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد كلية التربية

أ.د. أمل خصاونة



ملحق (5)

كتاب تسهيل مهمة موجه من الملحقية الثقافية السعودية في الأردن إلى إدارة التربية والتعليم في محافظة حقل



ROYAL EMBASSY OF SAUDI ARABIA
CULTURAL MISSION
AMMAN

سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية
عمان

سعادة مدير مكتب التربية والتعليم بمحافظة حقل المحترم

السلام عليكم ورحمة الله بركاته...وبعد:

إشارة لخطاب سعادة وكيل الوزارة للشؤون التعليمية المكلف رقم ١٩١٥٧ الوارد إلينا بتاريخ ١٤٣٤/٢/١٨هـ (المرفق صورته) والمتضمن الموافقة على تسهيل مهمة الطالب/ **ماجد مصبح عقلاء الشراري**، الملتحق بجامعة **اليرموك** في تخصص **أصول التربية** لمرحلة **الماجستير** في إجراء بحث ميداني وجمع معلومات تتعلق ببحثه لرسالة الماجستير التي هي بعنوان (**تصورات معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم المستمر في محافظة حقل بالمملكة العربية السعودية**).

نأمل التلطف بالنظر في امكانية تسهيل مهمة المذكور وموافاتنا بموافقتكم على ذلك.

ولسعادتكم تحياتي وتقديري،،،

الملحق الثقافي السعودي في الأردن

أ.د. محمد بن مفرح شبلي القحطاني

الرقم: ١٥٢٦ التاريخ: ٢١/٢/١٤٣٤هـ الموضوع: .... المرفقات: ....

Abstract

Al-Sharary, Majed Mosbeh. The Perspective of Elementary School Teachers on the Continuous Evaluation and Obstacles Facing its Implementation at the Governorate of Haql in the KSA. Master thesis. Yarmouk University. (2013). (Supervisor: Dr. Mohammed Bani Hani).

This study revealed the perspective of elementary school teachers on the continuous evaluation at the governorate schools of Haql in the KSA and obstacles facing its Implementation. To achieve the objectives of the study, a questionnaire was developed that include of two parts: the first one to detect the perspectives of elementary school teachers to the continuous evaluation, that consisted of (27) items; and the second part to detect the obstacles of continuous evaluation applying, consisted of (33) items. The sample of the study consisted of (125) elementary school teachers at the governorate of Haql, were selected randomly.

The results of the study showed that the perspective of elementary school teachers on the continuous evaluation at the governorate of Haql was positive on the tool as a whole, and on all the items. Also, the results showed that there were no statistically significant differences in the perspective of elementary school teachers on the continuous evaluation according to different specialization variable, and there were statistically significant differences in the perspective of elementary school teachers on the continuous evaluation according to different years of experience variable, in favor of (10 years or more) experience category, and the results

of the study indicated that there were obstacles limit the using of continuous evaluation on the tool as a whole, and on all the items, and with a high degree, except for two items came in a moderate and low degree.

Keywords: The Perspective of Elementary School Teachers, The Continuous Evaluation, Obstacles, the Governorate of Haql, KSA.